PROZESSE DER ENKULTURATION UND PERSONALISATION DURCH TEXTILGESTALTUNG IM BEREICH DER SCHULE

Anthropologisch-psychologische Grundlagen und fachdidaktische Konsequenzen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von
Marianne Herzog
aus Bochum
1981

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0027

PROZESSE DER ENKULTURATION UND PERSONALISATION DURCH TEXTILGESTALTUNG IM BEREICH DER SCHULE

Anthropologisch-psychologische Grundlagen und fachdidaktische Konsequenzen

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von
Marianne Herzog
aus Bochum
1981

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Dr. Lydia Immenroth, Abteilung 16,
Universität Dortmund

Prof. Dr. Maria Dorndorf, Abteilung 14,
Universität Dortmund

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Dezember 1981

Was ich gehört habe, das vergesse ich.
Was ich gesehen habe, das behalte ich.
Was ich getan, das weiß ich.

(Altes chinesisches Sprichwort)

I N H A L T

Seite

VORWORT 1

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG 3

Erster Teil:

DAS PROPRIUM DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS
UND SEINE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSAUFGABE 1o

1. FACHHISTORISCHER EXKURS 11

1.1 Erziehungs- und Bildungsaspekte des Handarbeitsunterrichts um 19oo 14

1.1.1 Paul JESSEN - Förderer des Handarbeitsunterrichts 15

1.1.2 Ausbildung der ästhetischen und handwerklichen Fähigkeiten 17

1.1.3 "Der Kulturwert der Nadelarbeit" 18

1.2 Neue Wege des Handarbeitsunterrichts in den 2oer und 3oer Jahren 21

1.2.1 Die "natürliche Lehrweise" fördert kreative Fähigkeiten 21

1.2.2 Mit den Händen gestalten 24

1.3 Intentionen in den 5oer Jahren 27

1.3.1 H a n d - A r b e i t entwickelt, pflegt und fördert das Fühlen, Denken und Wollen 29

1.4 Zielperspektiven der Gegenwart 35

1.4.1 "Werkerziehung" als Aufgabe der Handarbeit 38

1.4.2 Ästhetisch-praktische Bildung als kulturelle Aufgabe 41

Seite

1.5 Ergebnis der historischen Analyse 43

2. TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHT IN DER WERTSCHÄTZUNG EINIGER PERSÖNLICHKEITEN 49

2.1 Zur Fragestellung 5o
2.2 Zur Methode 5o
2.2.1 Beschreibung der Stichprobe 51
2.3 Untersuchungsergebnisse 52
2.3.1 Leitfrage 1 53
2.3.2 Leitfrage 2 56
2.3.3 Leitfrage 3 58
2.4 Diskussion der Ergebnisse 6o
2.4.1 Formale Ergebnisse 61
2.4.2 Die Bedeutung der Ergebnisse für diese Arbeit 61
2.5 Ausblick 62

3. DAS EIGENWERTIGE DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS... 63

3.1 Musisch-kulturelle Bildung führt zu Wert- und Sinnerfahrung 64
3.1.1 Die "schöpferischen Werte" 65
3.1.2 Die "Erlebniswerte" 67
3.1.3 Die Ganzheitlichkeit und Erlebnisvielfalt 68

Zweiter Teil:

ENKULTURATION UND PERSONALISATION DURCH MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG 75

1. DIE BILDUNGSTHEORETISCHE EXPLIKATION 76

Seite

1.1 Der Bildungsprozeß im Unterricht 77

1.1.1 Die Struktur des objektiven Geistes 82

1.1.2 Die Struktur des subjektiven Geistes 84

1.1.3 Die Aufgabe und das Ziel der Bildung 9o

2. DIE ANTHROPOLOGISCH-PSYCHOLOGISCHE GRUNDLEGUNG 95

2.1 Die anthropologisch-psychologische Fragestellung 95

2.2 Die strukturale und prozessuale Auffassung der Persönlichkeit 97

2.2.1 Gewissen und Gemüt als zentrale Instanzen der Persönlichkeit 98

2.2.2 Die ganzheitliche Auffassung der personalen Struktur 1o2

2.3 Die anthropologisch-psychologische Bedeutung der musisch-kulturellen Bildung als Persönlichkeitsbildung 1o5

2.3.1 Musisch-kulturelle Bildung entfaltet die imaginativen Kräfte des Menschen . 1o6

2.3.2 Musisch-kulturelle Bildung aktiviert die Sinne des Menschen 1o8

2.3.3 Musisch-kulturelle Bildung fördert die Ausdrucksfähigkeit der Hand 113

2.3.4 Das Musisch-Kulturelle ist am Menschen konstitutiv beteiligt 116

3. ENKULTURIERENDE UND PERSONALISIERENDE PROZESSE 12o

3.1. Prozeß der Enkulturation 121

3.1.1 Kulturelle Bildung 124

3.2 Prozeß der Personalisation 129

3.2.1 Personale Bildung 13o

3.3 Enkulturation und Personalisation als heuristische Kategorien 134

3.4 Zusammenfassung und weiterverweisende Perspektiven 136

Seite

Dritter Teil:

FOLGERUNGEN FÜR DIE FACHDIDAKTISCHE INTENTIONALITÄT... 14o

1. DER WERTASPEKT IM MUSISCH-KULTURELLEN BILDUNGS-PROZEß 143

1.1 Die "individuellen Geistesakte" bestimmen Wert- und Sinnrichtungen 145

1.2 Hinführung zum Werterkennen und Werten 155

2. DIE ROLLE DER LEHRERPERSÖNLICHKEIT..... 16o

SCHLUßBEMERKUNGEN 163

ANHANG 167

1. ANMERKUNGEN 167
2. LITERATURVERZEICHNIS 189

VORWORT

Da nicht selten eine Unklarheit darüber herrscht, was die musisch-kulturelle Bildung oder ästhetisch-manuelle Bildung im Textilgestaltungsunterricht ihrem Wesen nach sein soll, mehr noch Widersprüchlichkeiten innerhalb des praktischen Vollzugs zu beobachten sind und sich erst recht eine Unkenntnis hinsichtlich ihrer anthropologisch-psychologischen Bedeutung abzeichnet, besteht die Aufgabe, nach tragenden Antworten zu suchen. In eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen wurde festgestellt, daß heute immer noch Inhalte ausgewählt, Methoden angewandt und Ziele verfolgt werden, die neuen curricularen Vorgaben widersprechen.

Da jedes Unterrichtsfach in der Schule existentiellen Lebensfragen verpflichtet ist, wird hier von der Prämisse ausgegangen, daß das Bedürfnis des Menschen nach "Wertverwirklichung und Sinnfindung" (FRANKL) mit fundamentalen Grunderfahrungen verbunden ist. Dem Textilgestaltungsunterricht kommt die Aufgabe zu, für Auseinandersetzungen mit der T e x t i l k u l t u r in ihren vielfältigen Erscheinungsformen, dem Schüler in seinem jetzigen und zukünftigen Leben Hilfen zu selbstkritischer Reflexion und zu autonomen Verhaltensweisen zu bieten und Antworten zu ermöglichen, die fundamentale Grunderfahrungen in diesem Bereich eröffnen.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den bildungspolitischen Vorgaben des "Ergänzungsplanes zum Bildungsgesamtplan", d.h. an den intendierten pädagogischen Innovationen für eine musisch-kulturelle Bildung. Es wird die Überzeugung vertreten, daß musisch-kulturelle Bildung der fachdidaktisch-methodischen Aufgabe der Textilgestaltung entspricht.

Die Arbeit verfolgt das Ziel, anthropologisch-psychologische Grundlagen für eine musisch-kulturelle Bildung zu erforschen, um ihre Effizienz für die Entwicklung und den

Aufbau der Person hervorzuheben. Es läßt sich zeigen, daß musisch-kulturelle Bildung - aktualisiert in der fachspezifischen Form einer ästhetisch-manuellen Bildung - die Emotionalität und Intellektualität des jungen Menschen entfaltet sowie enkulturierende und personalisierende Prozesse fördert.

Hier erfolgt der Versuch, einen k u l t u r e l l e n Ansatz für die Bildungsarbeit im Textilgestaltungsunterricht zu entwickeln, weil hierin die Chance gesehen wird, das primäre Anliegen des Faches in der heutigen Zeit zu verdeutlichen. Der anstehenden Problematik immanent sind Schwierigkeiten, so daß sie diesem Vorhaben den Charakter der Vorläufigkeit verleihen und der fachdidaktische Beitrag als Anregung für weiterführende Fachdiskussionen verstanden werden will. Andiskutierte Problemstellungen bleiben zum Teil ungelöst, sie bedürfen einer weiteren Forschung und Klärung. Eine kritische Überprüfung der vorgelegten Erkenntnisse und eine konstruktive Kritik würden sich als ein Weg erweisen, um auch in Zukunft die fachlichen und grundlagentheoretischen Probleme unter anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Aspekten integrativ reflektieren zu können.

Antworten, die hier weitergegeben werden, ließen sich in vielen wertvollen Publikationen finden, allerdings erst zu einem Zeitpunkt, an dem ein kritisches Problembewußtsein entwickelt worden war. Dazu haben vor allem die vielen Fachgespräche zwischen meinen Lehrerinnen Frau Prof. Dr. Lydia IMMENROTH und Frau Prof. Dr. Maria DORNDORF und mir beigetragen. Für ihre Hilfe und Bereitschaft, Probleme zu lösen und das Forschungsvorhaben zu begleiten, sage ich herzlichen Dank. Mein Dank gilt auch den Persönlichkeiten, die zu meiner Forschungsproblematik schriftlich Stellung genommen haben.

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

Das anthropologisch-psychologische Problem - Verlust an schöpferisch-handwerklichen Fähigkeiten und Gemütswerten - das sich heute in unserer hochtechnisierten und wissenschaftsorientierten Gesellschaft stellt, hat m.E. seine Ursache in der Unterbewertung und Vernachlässigung der m u s i s c h - k u l t u r e l l e n B i l d u n g. Obgleich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1977 den "Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan - Musisch-kulturelle Bildung" verabschiedet hat, wurden erneut Reduzierungen des Studentenkontingents in den musischen Fächern (Realschule) und die Zuordnung derselben zum Wahlpflichtbereich (Hauptschule) zugelassen. Es hat den Anschein, als wolle man die persönlichkeitsfördernden und gesellschaftsrelevanten Bildungsziele dieser Fächer nicht akzeptieren.

Der Grund dafür, daß das Fach Textilgestaltung und affine Fächer wie Kunst und Musik immer wieder in das Spannungsfeld der Auseinandersetzung hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben geraten, liegt vor allem in dem Ruf nach einer "wissenschaftsorientierten" Schule und darin, daß es heute keinen Konsens über Erziehungs- und Bildungsaufgaben gibt. Daß dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung und der Wissenschaftspropädeutik in allen Bereichen organisierten Lernens zu entsprechen ist, fordert u.a. der "Strukturplan" (1) des Deutschen Bildungsrates :

> "Die Zielorientierung, die pädagogischen Grundlinien, die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung müssen für a l l e Schullaufbahnen in g l e i c h e r Weise gelten ... Das organisierte Lernen soll für a l l e wissenschaftsorientiert sein." (2)

Eine Inhaltsauswahl und eine Wissensvermittlung, die diesem Anspruch gerecht werden sollen, gehören zum Selbstverständnis der musischen Fächer. Nur ist es ihre vorrangige und spezifische Aufgabe, Lernprozesse zu initiieren, die den emotionalen und psychomotorischen Bereich der Schüler betreffen.

Wohin die Bildungsexperimente der jüngsten Vergangenheit geführt haben, signalisiert die gegenwärtige pädagogische Kritik:

> Überbetonung der kognitiven Fähigkeiten und fehlende Entfaltung der emotionalen und schöpferischen Kräfte des Menschen.

Die Polyphonie der Stimmen, die auf die Folgen heutiger Bildung aufmerksam macht, wird immer eindringlicher. So veranstaltete z.B. der Deutsche Werkbund Bayern ein Symposion unter dem metaphorischen Motto - "Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit" - mit dem Ziel, das allgemeine Syndrom der Zeit in das Bewußtsein der Öffentlichkeit zu rücken. Man gelangte dort zu der Erkenntnis, daß

> "der heute überproportional geförderte theoretisch-intellektuell ausgerichtete Bildungsweg" (3)

die Ursache für das Verkümmern einiger menschlicher Begabungsfelder sei, insbesondere für die Auszehrung des Sensoriums,

> "mit dessen Hilfe wir wahrnehmen, erkennen und gestalten, und durch diesen Prozeß verliere unser Leben zwangsläufig an Differenzierung und Vielgestaltigkeit, antwortet doch dem verarmten menschlichen Wahrnehmen eine verarmte, beziehungslos gewordene Umwelt." (4)

Die Gruppe von Symptomen, die sich bereits zeigt, sei mitverantwortlich dafür,

> "daß heute so erschreckend häufig die Sinnfrage unseres Seins nicht mehr beantwortet werden kann, weiterhin Grund für Gestalt- und Beziehungsverlust in unserem und dem uns überantworteten Lebensfeld." (5)

Die Erkenntnisse über Defizite, die durch eine intellektualisierte Bildung verursacht werden, erfordern mit Blick auf die Bildungsaufgabe der musischen Fächer den Mut zu einem Neuanfang; den Mut, die Mobilisierung von Intuition, Schöpfertum, zweckfreier Aufmerksamkeit, Kreativität und handwerklichem Gestalten zu f o r d e r n , um wieder alle Fähigkeit des jungen Menschen zu f ö r d e r n. (6)

Weitere Hinweise wie

- "Die Herzen und Hände unserer Kinder verkümmern" (7),

oder

> "Für uns Erwachsene ist der Körper meist nur noch ein Rumpf mit Gliedern, der den Kopf zu tragen hat. Wir 'verkörpern' die Alleinherrschaft des Geistes und 'zergliedern' das Lernen unserer Kinder spätestens mit der Einschulung. Kinder aber lernen mit dem ganzen Körper" (8),

oder

> "In dem Mißverhältnis zwischen theoretischem und praktischem Unterricht an den Schulen bahnt sich eine Bildungskatastrophe an, die nicht ins Auge fällt" (9),

sind ein Zeichen dafür, daß die Erziehung und Bildung in unseren verwissenschaftlichten Schulen die Bedeutung der Gemütsentfaltung und die Ausbildung der Hand im Aufbau und Werden der Gesamtperson verkennt. Diese und ähnliche Warnungen von Fachleuten verweisen auf die Bedeutung der musischen Fächer, da sie in einem weit größeren Maße als viele andere Fächer erziehend und bildend wirksam werden können, wenn es sich um den Wissens- und Könnenserwerb durch Erfahrung, Erleben und Tun handelt und wenn es um die Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten, um das Einüben von Werthaltungen, um die Bildung der Sinne und damit um die Förderung der Differenzierung von Wahrnehmung und Ausdruck geht.

Die Konsequenz, die aus dieser Zeitkritik zu ziehen wäre, muß nicht, wie beispielsweise MENZE vorschlägt, eine Kreativitätsschule als Ergänzung zur kopflastigen Schule sein,

> "in der auch Herz und Hand die richtige Stelle hätten, in der jene Fähigkeiten wieder zu entwickeln wären, wie Phantasie, Witz, Geschmack, Urteilskraft, die die Schule im Zuge der Verwissenschaftlichung Zug um Zug zurückgedrängt hat, und in der soziales Lernen eine vorzügliche Stelle hätte" (1o),

sondern es gilt Fächer wie Textilgestaltung in ihrer schulischen Position zu stärken. Daß Textilgestaltung zu einer ausgewogenen Gesamtbildung des jungen Menschen beitragen soll, ist dem folgenden Zitat zu entnehmen:

> "Der Umgang mit Textilien ermöglicht die Entwicklung von Kräften, die zur allseitigen Ausbildung des Jugendlichen notwendig sind, denn der Lernende kann außer Denkvermögen und Phantasie auch haptisches Vermögen, sensitives Empfinden, visuelle und feinmotorische Fähigkeiten entwickeln. Dem Schüler werden auf diese Weise Möglichkeiten des Lernens geboten, die der Totalität seiner Anlagen entsprechen, damit er sich als allseitig aufgeschlossener Mensch mündig im Spannungsfeld Individuum - Gesellschaft verhalten kann". (11)

Ir diesem Zitat werden bereits anthropologisch-psychologische Grundsätze angesprochen, die im Verlauf der Arbeit herauszustellen und zu diskutieren sind. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß der Textilgestaltungsunterricht mit dieser Intention und ähnlichen, wie z.B. der Intentionen der "RICHTLINIEN und LEHRPLÄNE für die Grundschule und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen", über die Voraussetzungen für eine "musisch-kulturelle Bildung" verfügt, und zwar in der Form wie sie vom "Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan" gefordert wird. Zu den Zielsetzungen und Aufgaben heißt es:

> "Musisch-kulturelle Bildung weckt schöpferische Fähigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen und emotionalen Bereich und stellt Wechselbeziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und Kräften her ... Insbesondere will musisch-kulturelle

Bildung den einzelnen und den einzelnen in der Gemeinschaft

- zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anregen und sein Beurteilungsvermögen für künstlerische oder andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags fördern. Dies gilt sowohl gegenüber Kunstwerken wie auch gegenüber Formen der Werbung, der Industrieproduktion, der Mode ..., deren spezifischer Eigenwert zu erkennen ist,

- zu eigen- und zu nachschöpferischen Tätigkeiten hinführen. Diese Tätigkeiten tragen zur Entfaltung von Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten bei und vermitteln Befriedigung und Freude am Tun, fördern kommunikative Verhaltensweisen und erleichtern soziale Bindungen. Voraussetzung hierfür ist das Erlernen künstlerischen Ausdrucks durch ... Materialien.

- in seiner intellektuellen Bildung vervollständigen. Die Angebote musisch-kultureller Bildung und intellektueller Bildung ergänzen einander. So setzt musisch-kulturelle Tätigkeit Einüben und Können von Techniken voraus; intellektuelle Bildung wird durch musisch-kulturelle Inhalte und Methoden vertieft.

- in seiner Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern, ihn harmonisieren und zur Selbstverwirklichung führen". (12)

Eine musisch-kulturelle Bildung im vorgenannten Sinne sollte der Textilgestaltungsunterricht in unserer heutigen Zeit als seine spezifische Aufgabe verstehen, denn durch die Ausbildung der schöpferischen Fähigkeiten und Kräfte im intellektuellen und emotionalen Bereich kann der Schüler zum musisch-kulturellen Erleben und Tun im Umgang mit Textilien befähigt und damit auf seine Rolle als Kulturträger und Kulturschaffender auf diesem Gebiet vorbereitet werden. Die angesprochene allseitige Ausbildung, die einst von PESTALOZZI mit der Methapher von "Kopf", "Herz" und "Hand" umschrieben wurde, ist für einen optimalen Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung unverzichtbar. Es wäre nicht nur

gerechter, sondern auch humaner, wenn die musisch-kulturelle Bildung der intellektuellen Bildung endlich als gleichwertig zur Seite gestellt und den musischen Fächern in allen Schulformen eine angemessene Pflichtstundenzahl zugebilligt würde.

Mit der Thematik der Arbeit wird eine fachdidaktische und pädagogische Position bezogen, die sich an anthropologisch-psychologischen Grundlagen orientiert. In der traditionsreichen Fachgeschichte wurden anthropologisch-psychologische Gesichtspunkte immer wieder artikuliert, aber nie hinreichend reflektiert und auch nicht systematisiert. Da bei allen fachdidaktischen und pädagogischen Entscheidungen diese Grundlagen für Begründungszusammenhänge unentbehrlich sind, da sie reflektiert dem Lehrer für die Strukturierung von Unterricht eine Hilfe bieten, hat sich diese Arbeit die Aufgabe gestellt, die Grundlagen im Hinblick auf enkulturierende und personalisierende Prozesse zu erforschen, die durch musisch-kulturelle Bildung im Textilgestaltungsunterricht gefördert werden. Die Einsicht,daß der Textilgestaltungsunterricht seine fachstrukturelle Entwicklung an den Innovationsbemühungen des gegenwärtigen Bildungswesens auszurichten hat, bestimmt den Aufbau der Arbeit, der sich in drei Problemkreise gliedert:

Um die Arbeitshypothese,

TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHT FÖRDERT PROZESSE DER ENKULTURATION UND PERSONALISATION,

verifizieren zu können, zeigt der erste Teil in historischer und systematischer Sicht das Kontinuum bestimmter Bildungsansätze auf, die in der Fachgeschichte integriert sind. Es wird das Proprium des Faches bestimmt, weil sich aus diesem positive Möglichkeiten ergeben, die zur Diskussion und zum Verständnis des hier vertretenen Bildungsansatzes beitragen und die heutige Bedeutung wie den Stellenwert des Faches im Bildungsauftrag der Schule kenntlich machen. Zur Fundierung der Ergebnisse, die sich aus der historischen Analyse gewinnen lassen, werden Stimmen von Persönlichkeiten zitiert, die dem Textilgestaltungsunterricht unter verschiedenen Gesichtspunkten ihre Wertschätzung entgegenbringen.

Nach Überlegungen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe ist es erforderlich, im zweiten Teil mit einer bildungstheoretischen Reflexion anzuknüpfen, um der zentralen Bildungsproblematik einen zeitgemäß korrigierten Bildungsbegriff zugrundezulegen, der den Implikationszusammenhang des musisch-kulturellen Bildungsprozesses verstehbar macht. Für die sich daran anschließende anthropologisch-psychologische Grundlegung wird das "Strukturmodell" von August VETTER befragt, weil er in seiner Theorie die Wirklichkeit der Emotionalität des Menschen - in der Poligkeit von Gemüt und Gewissen - als das Fundament der personalen Struktur betont. Erst danach ist es sinnvoll, die Prozesse der Enkulturation und Personalisation zu bestimmen. In Anlehnung an das begriffliche soziologische Modell von PARSONS, dem die Trias - "Sozialisation, Enkulturation, Personalisation" - zugrunde liegt, erfolgt hier die Verifizierung der angenommenen Vorgänge Enkulturation und Personalisation. Beide Prozesse, die das Verhältnis von Person und Kultur betreffen, werden mit Erkenntnissen aus der Anthropologie und Psychologie fundiert.

Im dritten Teil geht es um fachdidaktische Konsequenzen, die in Relation zu den anthropologisch-psychologischen Grundüberlegungen stehen. Es wird versucht, richtungsweisende Perspektiven für einen Textilgestaltungsunterricht aufzuzeigen, der die musisch-kulturelle Bildung intendiert. Die Konsequenzen sind in Form eines werttheoretischen Ansatzes konzipiert.

Erster Teil:

DAS PROPRIUM DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS UND SEINE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSAUFGABE

"Wenn wir heute einem Fach einen Zeitraum in den Jahren der Schulung und Erziehung gönnen, muß es seine Daseinsberechtigung nachweisen können" (1), schreibt Anna MUNDORFF zu Beginn unseres Jahrhunderts. Sie sah einen solchen "Berechtigungsschein" in der erziehlichen und volkswirtschaftlichen Bedeutung des Unterrichts. Auch wenn sich Forderungen nach der Berechtigung eines Faches in unseren Schulen unter einem neuen Zeitgeist stellen, so kann man nur mit MUNDORFF der Meinung sein, daß Erziehungsaufgaben die Legitimation eines Faches bestimmen. Anstelle der ökonomischen ist heute jedoch mehr die kulturelle Bedeutung hervorzuheben.

Die erziehlichen Aufgaben, die der Textilgestaltungsunterricht heute intendiert, wirken den immer mehr um sich greifenden Vernachlässigungstendenzen einseitig orientierter pädagogischer Bestrebungen entgegen und tragen zur Intensivierung und Kultivierung innermenschlichen Werterlebens bei. Entsprechend dieser Grundauffassung läßt sich die musisch-kulturelle Bildung als Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts bestimmen.

Um diesen Standpunkt vertreten zu können, werden zuerst aus der geschichtlichen Entwicklung des Faches Begründungszusammenhänge für die Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts erforscht. Dabei geht es nur um solche Reformansätze, die eine Kontinuität bestimmter Intentionen erkennen lassen. Um die Aussagen objektivieren zu können, wird das Ergebnis der historischen Analyse mit einer empirischen Untersuchung verifiziert. Abschließend wird das Proprium des Faches bestimmt.

1. FACHHISTORISCHER EXKURS

Der Bogen für die verschiedenen Bezeichnungen des Faches seit dem 19. Jahrhundert bis in unsere heutige Zeit spannt sich von den Begriffen "Weibliche Handarbeit" über "Nadelarbeit", "Neue Nadelarbeit" bis hin zu "Textilgestaltung", "Textilwerken" oder "Textilarbeit". Die unterschiedlichen Fachbezeichnungen spiegeln zum einen die jeweiligen Reformansätze wider und zum anderen die heutige Zuordnung des Faches zu Sachbereichen in Schule und Hochschule.

Handarbeit ist im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen ein relativ junges Glied, denn sie wurde erst in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts obligatorisches Lehrfach. Daß dieses Unterrichtsfach in besonderer Weise um seine Daseinsberechtigung kämpfen mußte, zeigt ein Blick in die Vergangenheit.

Rosalie SCHALLENFELD entwickelte als erste eine Methodik und hob den erziehlichen und bildenden Wert des Faches hervor, damit es als ordentliches Lehrfach, in einer vom Herbartianismus geprägten Schule, seine Anerkennung finden konnte. Sie vertrat den Standpunkt:

> "Ein Gegenstand hat das Recht, als ordnungsmäßige Schuldisciplin aufgenommen zu werden, wenn er K e n n t n i s s e oder F e r t i g k e i t e n veranlaßt, die von dem Menschen, als m ä n n l i c h e m o d e r w e i b l i c h e m I n d i v i d u u m, a l s M i t g l i e d d e r m e n s c h l i c h e n G e s e l l s c h a f t ü b e r h a u p t, z u f o r d e r n s i n d, besonders dann, wenn erstere die a l l g e m e i n e m e n s c h l i c h e B i l d u n g f ö r d e r t." (2)

Mit ihrer Reform wollte SCHALLENFELD zeigen, "daß auch der Handarbeitsunterricht formale, nicht bloß technische Bildung erzielen kann und soll" (3), wenn er nach didaktischen und methodischen Grundsätzen erteilt wird. Bei der Reform des W I E und W A S dieses Faches sah

SCHALLENFELD eine Hauptaufgabe darin - dieses Anliegen teilt sie mit nachfolgenden Reformern und auch mit den Fachvertretern unserer Zeit - die Unwissenheit und das Vorurteil zu beseitigen, Handarbeit sei eine Tätigkeit, die nur mit den Händen ausgeführt werde.1878 schrieb sie all denen, die es noch nicht "gefaßt haben",

> "daß auch bei den Handarbeiten die Hände nur Dienerinnen des Geistes sind, und daß zur selbständigen Anfertigung von Gegenständen der Kopf und die Hand thätig sein, das Wissen sich zu dem Können hingesellen muß"(4).

Sie führte weiter aus, daß zur Handarbeit Wissen und Können bzw. Denken und Tun gehören:

> "Die Hand muß die Geschicklichkeit erlangen, mit Gewandtheit die verschiedenen Fertigkeiten zu vollziehen; das Auge muß geübt werden, Formen und Farben genau und schnell zu erfassen; daran muß sich Kenntnis der Stoffe und Stoffverwendung, Kenntnis und Beurtheilung des zur Anfertigung nothwendigen Werkzeuges, Kenntnis der jeder Arbeit zu Grunde liegenden Regeln knüpfen; ferner die Fähigkeit, vorkommende Berechnungen und Eintheilungen vollziehen zu können; endlich so viel Urtheil und Schönheitssinn, um die Sache nützlich und dem Auge wohlgefällig zu machen."(5)

Die allgemeinbildenden Kräfte des Handarbeitsunterrichts, so bestimmt SCHALLENFELD, zielen auf die Entwicklung des Verstandes und auf die Schärfung des Urteils. Die erziehlichen Momente richten sich ihrer Meinung nach auf die Haltung des Menschen, denn der Handarbeitsunterricht erzieht

> "zur Ordnung, Reinlichkeit, Achtsamkeit auf das Kleine, zur Geduld, zum Fleiß und zur freien, selbständigen, anständigen Haltung." (6)

Auch KRAUSE und METZEL richteten einige Jahre später ihr Hauptaugenmerk auf die Entwicklung einer Unterrichtsmethodik, die sie mit der Psychologie ihrer Zeit zu begründen wußten. Das pädagogische Anliegen, das sie vertraten, manifestiert sich in dem folgenden Zitat:

> "Aller Unterricht der Erziehungslehre sucht seinen Endzweck nicht im Abrichten zu irgendeinem körperlichen Tun, sondern in der Erziehung zu selbständiger, geistiger Tätigkeit im allgemeinen, aus der dann alle die Sondertätigkeiten fließen sollen, die das Leben dereinst verlangt. Wie danach der Unterricht sich zu gestalten habe, das kann uns nimmer die Erfahrung sagen. Da müssen wir uns an die Psychologie oder die Seelenlehre wenden." (7)

Diesem Gedanken ist grundsätzlich zu entnehmen: Das Leben verlangt heute nicht mehr die Notwendigkeit, handwerkliche Techniken zu erlernen, um brauchbare Gegenstände anzufertigen. Daher kann es nur die Aufgabe des Textilgestaltungsunterrichts sein, "körperliches Tun" zu einer "geistigen Tätigkeit" werden zu lassen im Interesse einer Selbständigkeit, aus der heraus die vielfältigen Anforderungen des Lebens auf textilem Gebiet zu bewältigen sind. Insofern leistet Textilgestaltungsunterricht einen entscheidenden Beitrag zur Entfaltung der Person. Außerdem wird auch heute nur die Meinung vertreten, daß die Gestaltung des Unterrichts nicht subjektiv zu begründen ist, sondern daß als Maßstab unterrichtlichen Handelns die seelische Grundstruktur des Menschen und Komponenten des Erlebens und Verhaltens zu setzen sind, d.h. es muß zurückgegriffen werden auf anthropologisch-psychologische Grundlagen.

Im Hinblick auf diese beiden Momente zeige ich im folgenden den Wandel des Faches nach 19oo auf. Als Quelle von besonderer Bedeutung erweist sich für mein Vorhaben die Schrift von ALTMANN, GRUPE, MUNDORFF "Methodik des Nadelarbeitsunterrichts" (8). Diese vermittelt einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des Faches bis zu Beginn der 5oer Jahre. Eine ebenso wichtige Quelle für die Herausarbeitung von Erziehungs- und Bildungsansätzen ist IMMENROTHs Veröffentlichung "Textilwerken" (9). Sie diskutiert auf dem Hintergrund pädagogischer und kultureller Strömungen in

detaillierter Ausführlichkeit die Entwicklungsgeschichte bis zum Ende der 6oer Jahre. Zielsetzungen des Faches, die vorwiegend auf anthropologisch-psychologische Prämissen verweisen, enthalten die Publikationen von R. ZECHLIN, M. v. PUTTKAMER und L. REICHERT. (1o)

1.1 Erziehungs- und Bildungsaspekte des Handarbeitsunterrichts um 19oo

> "Obgleich die Entwicklung des Nadelarbeitsunterrichts nie stille gestanden hat",

schreibt ALTMANN in dem bekannten Sammelband "Methodik des Nadelarbeitsunterrichts",

> "ertönte doch Anfang dieses Jahrhunderts wieder von verschiedenen Seiten, von Berufenen und Unberufenen, der Ruf nach Reform in diesem Fach." (11)

Wieder, so läßt sich analog zu ALTMANN sagen, mußte das Fach um seine Anerkennung kämpfen und seine Bildungs- und Erziehungsaufgabe unter Beweis stellen. Und wieder, so zeigt es die Fachgeschichte, stand der Handarbeitsunterricht vor einer entscheidenden Wende.

Wegweisend für die Einleitung dieser neuen Phase wurden die kritischen Stimmen und konstruktiven Gedanken von J. HIPP und M. GRUPE. Den Anstoß dazu gab P. JESSEN. HIPPs Vorschläge und Ideen fanden in Fachkreisen zunächst "ein Für und Wider" und schließlich

> "Anerkennung und Einführung und drängten Krause-Metzel immer mehr zurück, zumal auch von höchster Stelle aus, z.B. dem preußischen Kultusministerium und durch Herrn Dr. Jessen, dem Direktor des Kunstgewerbemuseums in Berlin, die Gedanken Johanna Hipps gefördert und ihnen die Wege in den Schulunterricht geebnet worden sind." (12)

Erziehliche und inhaltliche Reformen wurden durch epochale Strömungen auf technischem, gesellschaftlichem und

pädagogischem Gebiet beeinflußt. Vor allem waren es die verstärkt aufkommende Industrialisierung, speziell auf textilem Sektor, und die Bestrebungen des Jugendstils, die zur Erneuerung im Kunstgewerbe führten. Die methodische Ausgestaltung des Faches vollzog sich im Rahmen einer Gesamtreformbewegung, der Pädagogik "vom Kinde aus". (13)

1.1.1 Paul JESSEN - Förderer des Handarbeitsunterrichts

Die um die Jahrhundertwende entwickelten Ansätze für eine Erneuerung des Handarbeitsunterrichts fanden Unterstützung durch die Behörden und auch Befürworter aus anderen kulturellen Einrichtungen. Es war vor allem JESSEN, der die neuen Ideen förderte.

Angeregt durch den Jugendstil und die damit verbundenen Erneuerungsbewegungen auf dem Gebiet des Kunstgewerbes erwuchs das Bestreben,

> "die trennende Unterscheidung zwischen 'freier' und 'angewandter' Kunst aufzuheben und die Wechselwirkungen beider Bereiche fruchtbar werden zu lassen." (14)

Diese Tendenz erwies sich für die Reformer als richtungsweisend und als Quelle für neue und kreative Gedanken. JESSEN zog aus dieser Entwicklung pädagogische Konsequenzen, die er 1901 auf dem ersten deutschen Kunsterziehungstag in Dresden der Öffentlichkeit vortrug. IMMENRÖTH zu JESSENs Intentionen:

> "Im Sinne dieser Bewegung konnte Jessen sagen, Grundlage aller gesunden Kunst sei das Handwerk. Indem er damit auf die enge Verbindung von Kunst und Handwerk hinwies, wie sie sich in dem neu erstandenen Kunstgewerbe manifestierte, und zugleich die pädagogische Bedeutung der Maximen des Jugendstils herausstellte, vermochte er einen neuen Weg für den so sehr umstrittenen Handarbeitsunterricht der Jugend - sowohl der männlichen wie der weiblichen - aufzuzeigen." (15)

Dieser neue Weg, den JESSEN dem Fach wies, und womit er zugleich eine feste Einordnung des Handarbeitsunterrichts in den Fächerkanon der Schule erstrebte, läßt sich in Anlehnung an IMMENROTHs Deutung, wie folgt skizzieren:

Die allgemeine ERZIEHUNGS- und BILDUNGSINTENTION:
Einführung eines Handfertigkeitsunterrichts für alle Kinder - Jungen und Mädchen in allen Schulen - um die Verbindung von "Kunst und Leben" wieder herzustellen und Sinn für die ästhetische Bedeutung der allernächsten Dinge in der täglichen Umgebung zu eröffnen. (16)

Spezifische ZIELE:
- Sensibilität für ästhetisch-technische, ästhetisch-handwerkliche Qualität
- Wertschätzung einer "materialgerechten" Verarbeitung
- Ausbildung der Sinne für Form und Farbe.

Entsprechend dieser Zielperspektiven läßt sich ästhetisch-praktische Bildung, wie IMMENROTH vertritt, als Aufgabe des Handarbeitsunterrichts bestimmen. Ich möchte jedoch diese Form der Bildung eine ästhetisch-handwerkliche Bildung nennen, weil in diesem Unterricht die Hand das wichtigste Organ des geistigen Ausdrucks ist und durch das Greifen (Gestalten) ein Begreifen ermöglicht wird. Im folgenden ist Bildung im Textilgestaltungsunterricht in diesem Sinne gemeint.

1.1.2 Ausbildung der ästhetischen und handwerklichen Fähigkeiten

Johanna HIPP, Zeichenlehrerin in Straßburg, griff JESSENs Anregungen auf und leistete mit ihrem Werk "Handarbeit der Mädchen" einen überzeugenden Reformansatz, denn

> "er wies den Weg zu einem neuen Handarbeitsunterricht mit neuen Bildungszielen."(17)

HIPP wendet sich mit scharfer Kritik gegen einen Unterricht, in dem Technik um der Technik willen und Form bloß um der Form willen geübt wird. Mit der Forderung, nicht Fertigkeiten zu vermitteln, sondern Fähigkeiten auszubilden, hebt sie den Handarbeitsunterricht über die "primitive Stufe" hinweg und stellt ihn auf eine Zielebene, die anthropologisch-psychologisch höchst bedeutsam ist. (18) Handarbeit in der Schule, schreibt HIPP im Jahre 1903, habe keinen Selbstzweck zu erfüllen, sondern der Unterricht stehe im Dienste der allgemeinen Bildung. Mit der neuen Zielvorstellung

> "Ausbildung der Fähigkeit des richtigen Sehens, des Formensinnes und des Schönheitssinnes" (19)

verweist sie auf den Formen- und Schönheitssinn als anlagemäßig begründete Leistungsbereitschaften des Menschen, die es zu entfalten und zu födern gilt. Welcher geistbildende Wert sich durch die Entfaltung und Pflege der Sinne im Handarbeitsunterricht herauskristallisieren kann, wird zumeist erst dann eingesehen, wenn

> "ihre Vernachlässigung sich in einer unharmonischen einseitigen Bildung deutlich gemacht hat."(20)

HIPPs anthropologisch-psychologische Überzeugung, der Formensinn und Schönheitssinn gehörten zum geistigen Bereich des Menschen und sie seien den anderen geistigen Fähigkeiten als gleichwertig zur Seite zu stellen, entspricht meiner Auffassung, daß nichtentfaltete Sinne den Geist behindern.

Die allgemeine ERZIEHUNGS- und BILDUNGSINTENTION:
Durch Handarbeit ist die Möglichkeit gegeben, die Fähigkeit des Geistes - Formen- und Schönheissinn - zu entfalten und zu fördern, um zu einer harmonischen Gesamtbildung beizutragen.

Spezifische ZIELE:
- Bildung des Geistes durch Ausbildung der Sinne
- Sinn für Handarbeit als geistige Fähigkeit eröffnen
- Förderung der Gestaltungslust und der Gestaltungskraft
- Stärkung der Formvorstellung und der Formphantasie.

Wenn HIPP die Bildung des Geistes in Relation zur Ausbildung der Sinne stellt und den Handarbeitsunterricht "zum Träger ästhetischer Ideen" ausgestalten will, so läßt sich ihr pädagogisches Anliegen auf der Linie JESSENs ebenfalls als ästhetisch-handwerkliche Bildung deuten. Ihr geht es um Ausbildung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, die zu Ausdrucksfähigkeiten führen soll, d.h.

> "zu einer Sensibilität, die 'Textilverstand' im weitesten Sinne genannt werden kann und als das Vermögen eines auch nichtrationalen Erfassens von Wirklichkeiten zu verstehen ist." (21)

1.1.3 "Der Kulturwert der Nadelarbeit"

> "Kulturwert hat alles, was Fortführung und Entwicklung bedeutet. Kulturwert hat, was erzieht und bildet" (22),

schreibt Margot GRUPE, Malerin und Kunstgewerblerin, in ihrem Aufsatz "Der Kulturwert der Nadelarbeit". Mit ihrem Buch "Die neue Nadelarbeit" knüpft sie an HIPPs Gedanken an und erweitert den Bildungsauftrag des Faches um den wesentlichen Aspekt des Kulturellen.

Auf dem Hintergrund der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge bestimmt sie die Aufgabe des Handarbeitsunterrichts als Hilfe zur Kultivierung des Geschmacks. Unmißverständlich bringt sie zum Ausdruck, daß durch Erziehung der Geschmack zu entfalten sei, damit sich ein Kulturbewußtsein und ein Wille zum Kulturschaffen entfalten könne. Mit dem Blick auf den Geschmackszerfall der Zeit sieht sie den sicheren Weg zu einer neuen Geschmackskultur durch Handarbeitsunterricht in den Schulen. Denn, so schreibt sie,

> "'... soll sich die breite Schicht des Volkes aus dem Tiefstand des jetzigen Geschmacks wieder erheben, so ist die Schule berufen, die Jugend in unsere neue Kultur einzuführen, um ihr später den Platz als Mitarbeiterin zu ermöglichen. Und die Lehrerin der Nadelarbeit wird zur Vermittlerin dieser Kultur'." (23)

Durch das Erproben der Gestaltungskräfte im handwerklichen Tun soll der Schüler zu festen Haltungen im ästhetischen Bereich und zu einem sicheren Geschmacksurteil befähigt werden. Der Weg zu diesem Bildungsziel wird aber nur dann erfolgreich sein können, wenn ein "zweckgerichtetes Gestalten", wie es der Textilunterricht der Zeit beabsichtigt,

> "unter das Gesetz der E i n f a c h h e i t, M a t e r i a l g e r e c h t i g k e i t und f u n k t i o n s g e r e c h t e n F o r m, dem sich Schmuck und technische Ausführung einzuordnen haben" (24),

gestellt wird.

GRUPE zeigt mit dieser Reformvorstellung neue Aspekte des Handarbeitsunterrichts auf, die sie aus der Sache selbst begründet, denn ihrer Meinung nach ist es

> "' das einzige Schulfach, in dem eine selbständige, denkende Gestaltung und künstlerische Anschauung möglich ist'." (25)

Darüber hinaus bindet sie den Erfolg der Bestrebungen zum einen an die Lehrerpersönlichkeit, indem sie schreibt,

> "(nur) die Lehrerin wird Kulturmenschen erziehen, die selber Kulturwerte erkennt und sie ihre Schüler selbsttätig erarbeiten lehrt" (26),

und zum anderen an die Seinsstruktur des Schülers, denn sie versteht das "instinktive Gefühl für Gut und Schlecht" (27) und das "naive Form- und Farbgefühl" (28) als anthropologisch-psychologische Prämissen.

Die allgemeine ERZIEHUNGS- und BILDUNGSINTENTION:

Durch "Handarbeit als textiles Werkgestalten" (29) Kulturbewußtsein und Kulturwillen eröffnen weil

- Textilien kulturtragendes Element im Leben der Völker sind,
- Herstellen und Schmücken von Textilien ein Ur-Bedürfnis des Menschen ist,
- Handarbeitsunterricht in diesem Sinne Exemplarisches, Elementares und Fundamentales der textilen Kultur erschließen hilft und somit dem Kind eine "Brücke zu den Schöpfungen der Menschheit" (3o) sein kann.

Spezifische ZIELE:
- Verständnis für das Gesetz der "Einheit von Z w e c k, M a t e r i a l, F o r m, F a r b e und T e c h n i k" (31)
- Kultivierung des Geschmacks durch Entfaltung und Pflege des Gefühls für ästhetische Zusammenhänge
- Stärkung des Verstandes, der Phantasie und des Willens durch denkende, schöpferische,d.h. handwerkliche Tätigkeit.

GRUPEs Forderung, den Handarbeitsunterricht in den Dienst der Geschmacksbildung zu stellen, macht sie wie ihre Vorgänger zur Vertreterin einer ä s t h e t i s c h - h a n d w e r k l i c h e n Bildung. Außerdem ist zu sagen, daß sie mit ihrer Position - der Handarbeitsunterricht habe eine kulturelle Aufgabe zu erfüllen - einen didaktischen Ansatz für musisch-kulturelle Bildung bietet, die der heutige Textilgestaltungsunterricht vermitteln sollte. Daß in GRUPEs Bildungsdenken die Aspekte - Förderung der Gestaltungskraft, Hinführung zum Kulturbewußtsein, Verinnerlichung des Kulturgutes, die sich in persönlichkeitspsychologischer Sicht als Prozesse der Enkulturation und Personalisation vollziehen - kulminieren, wird an anderer Stelle dieser Arbeit diskutiert.

1.2 Neue Wege des Handarbeitsunterrichts in den 2oer und 3oer Jahren

Rückblickend läßt sich sagen, daß die Diskussion um den Handarbeitsunterricht im ersten Jahrzehnt des 2o. Jahrhunderts zu einem vorläufig didaktisch-methodischen Höhepunkt führte. Die Reformbemühungen zeichnen sich durch eine weitgehende Übereinstimmung in den Intentionen aus.

Unter dem Einfluß des Arbeitsschulgedankens - Erziehung durch Handarbeit und geistige Arbeit (Kerschensteiner, Gaudig) - erfährt das Fach in den 2oer Jahren durch die neue Reichsverfassung eine Aufwertung, denn im § 148 heißt es:

> '"Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen."' (1)

IMMENROTH charakterisiert die neue Situation, die sehr erfolgsversprechend anmutet, wie folgt:

> "Das bedeutete also die gesetzliche Anerkennung eines Handarbeits- oder wie er nun genannt wurde, Werkunterrichts auch für Jungen und öffnete den Weg zur Befreiung des Handarbeitsunterrichts der Mädchen aus seiner Sonder- und Arbeitsstellung vor allem in der Volksschule." (2)

1.2.1 Die "natürliche Lehrweise" fördert kreative Fähigkeiten

Nach dem Ersten Weltkrieg bemühte sich Anna MUNDORFF um die weitere Ausgestaltung des Handarbeitsunterrichts. In einer Reihe von Aufsätzen stellt sie ihre didaktisch-methodische Konzeption vor, die neue Gedanken der Reformpädagogik beinhaltet. Die Forderung, daß Inhalte und Aufgaben des Nadelarbeitsunterrichts, die in den Lehrplänen festzuschreiben sind, vom "Interessenkreis des Kindes", von seiner Lebenswelt auszugehen haben (3), entspricht der pädagogischen Strömung "vom Kinde aus". Mit "Selbsttätigkeit" und "Zielbestimmung", die sie als Prinzipien für eine "natürliche Lehrweise" vorschlägt, prägt sie einen Unterrichtsstil, der die Nadel a r b e i t unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsschulbewegung reformiert. Zu Recht stellt si

fest, daß ein

"rechter Nadel a r b e i t s unterricht nur Arbeitsschule" (4)

sein kann, denn die methodische Entwicklung des Faches stimme mit den Theorien der Arbeitsschulbewegung überein.

Den bildenden Erfolg der neuen Methode - Selbsttätigkeit und Selbständigkeit - bindet MUNDORFF an drei Grundforderungen:

- Es muß sich ein ständiger Wechsel von unterschiedlichen Werkaufgaben vollziehen, damit die Tätigkeit der Geisteskräfte angespornt, Verstand, Phantasie und Wille immer neu angeregt werden.
- Die Aufgaben müssen einen Bezug zum Lebenskreis des Schülers haben, damit sich Motivation einstellen und die Werkvollendung als notwendig und reizvoll empfunden werden kann.
- Werkaufgaben dürfen nicht vorgeschrieben, sondern müssen von den Schülern gewollte und begehrte sein, denn erst dann eröffnen sie Freiraum für die Verwirklichung eigener Gedanken und Ideen.

Unterrichtsgrundsätze wie z.B. Berücksichtigung von Schülerinteressen, offene Aufgabenstellung, Freiraum für kreative Lösungen, Handlungsalternativen, die MUNDORFF mit ihrer Forderung vertritt, führen zur Entfaltung kreativer Fähigkeiten und sind auch heute für den Textilgestaltungsunterricht notwendig.

Für MUNDORFF ist jetzt "der Nadelarbeitsunterricht d e r Werkunterricht für Mädchen" (5) der sich durch eine neuzeitliche Methode - "die natürliche Lehrweise" - auszeichnet. Wenn sie dazu begründet, daß diese Lehrweise

"ganz natürlich aus der Arbeit und über der Arbeit" (6)

erwachse und daß sich ein Arbeitsvorhaben entsprechend gliedern müsse in

"Besprechung, Beratung mit den Mitschülerinnen und der Lehrerin, eigene Versuchsarbeit in Formgestaltung, Materialwahl und Technik, Erlernen des notwendigen Unbekannten, Ausführung der Arbeit nach eigenem Wollen, gemeinsame Beurteilung der fertigen Arbeit" (7),

dann stellt MUNDORFF eine Verlaufsstruktur für einen Unterricht vor, der sich durch Dynamisierung und Aktivierung auszeichnet, Gemüt und Willen des jungen Menschen ausbilden kann. Eine Methodik, die an die Stelle des Bestimmens das Wählenkönnen, an die Stelle des Vormachens das Ausprobieren und Experimentieren, an die Stelle der Planmäßigkeit die Modifikation, an die Stelle der Gleichheit das Individuelle oder allgemein gesagt, an die Stelle der Lehreraktivität die Schüleraktivität setzt, kann dem heutigen Textilgestaltungsunterricht eine Hilfe für curriculare Entscheidungen sein.

Die allgemeine ERZIEHUNGS- und BILDUNGSINTENTION:

Autonomie beim Werkgestalten, um intellektuelle, ästhetische und handwerkliche Fähigkeiten zu entwickeln, die zur "kraftvollen Persönlichkeit" führen.

Spezifische ZIELE:
- Entfaltung des Formensinns durch Formarbeit
- Förderung der Handgeschicklichkeit
- Erlernen fachspezifischer Methoden beim werkgerechten Arbeiten
- Stärkung des Willens durch Selbsttätigkeit
- Anregung der Phantasie im Interesse individueller Lösungen
- Entfaltung kreativer Fähigkeiten.

Auch wenn nicht alle Intentionen aufgeführt werden und nicht auf Parallelen hingewiesen wird, die MUNDORFF mit den Zielvorstellungen ihrer Vorgänger verbindet, so lassen diese Ausführungen doch erkennen, daß auch sie mit ihrer Konzeption eine ästhetisch-handwerkliche Bildung beabsichtigt, denn der Unterricht soll

> "selbständig denkende,
> sicher urteilende,
> praktisch und geschmackvoll
> sich betätigende" (8)

Menschen heranbilden.

1.2.2 Mit den Händen gestalten!

> ZECHLINSs Ausruf -
>
> "So mancher würde innerlich freier und natürlicher, wenn er wieder mehr werken und mit den Händen gestalten könnte!" (9) -

den sie in ihrem "Werkbuch für Mädchen" an den Anfang des Kapitels "SINN UND AUFGABEN DES WERKSCHAFFENS" stellt sowie die dazugehörige These,

> "denn das werkliche Tun macht froh, es befreit und löst Schwierigkeiten und Verkrampftheiten in Kindern und in Erwachsenen" (1o),

verstehe ich als Ausdruck ihrer Gemütsbewegung, der im Zusammenhang mit epochalen Bestrebungen zu sehen ist. Mit Ausruf und These verweist sie auf eine prophylaktische und therapeutische Wirkung, die von der Handarbeit ausgehen kann.

Vom Geist des Jugendstils und von Anregungen aus dem Bereich des Kunstgewerbes beeinflußt, erweitert ZECHLIN den Handarbeitsunterricht oder die sogenannten Nadelarbeiten aus ihrer engen Ausrichtung

> "... auf die zukünftigen wirtschaftlichen und kulturellen Aufgaben des Mädchens im Haus und Familie..." (11)

zu einem "textilen Werkschaffen". Wie GRUPE, versteht sie die H a n d a r b e i t als ein solides "Laienschaffen" und als eine ästhetisch-handwerkliche Kulturaufgabe, die sie anthropologisch-psychologisch zu begründen versucht. Mit der Überzeugung,

> "die Anlage zum formschöpferischen Schaffen ist fast allen Menschen gegeben, sie wird mit uns geboren ... aber sie will entwickelt und gefördert sein" (12),

vertritt sie Sinn und Aufgabe des Faches. Für eine Begründung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben ist dieser Auffassung zuzustimmen, weil sich in ihr die Überzeugung spiegelt, daß zum Menschen eine ästhetisch-schöpferische Disposition als Anlage gehört. Textilgestaltung kann durch die ästhetisch-handwerkliche Tätigkeit entsprechende Dispositionen zu Fertigkeiten ausbilden, schöpferische Fähigkeiten entfalten, Interesse wecken, Denk- und Wertrichtungen im textilen Bereich aufbauen und festigen.

Das Verhältnis von Mensch und Werk, der enge Zusammenhang von Individualität und Gestaltungsprozeß, lassen sich hier als anthropologische Aspekte für ZECHLINs fachdidaktischenAnsatz bestimmen:

> "Das Lebendige, Persönliche, das der einzelne Mensch mit seiner schöpferischen Gestaltungskraft erst in die Arbeit hineinlegen kann, wird immer das Wesentliche bleiben, worauf es letzten Endes ankommt." (13)

Mit dieser Konzeption macht sie den Handarbeitsunterricht zu einem Werkunterricht, der nicht zum M a c h e n, sondern zum G e s t a l t e n erziehen will. Auch wenn ZECHLIN von der Sache her Funktionsgerechtigkeit fordert und das "Sicheinordnen in Gesetzmäßigkeiten"(14) als Voraussetzung für eine gute Arbeit anerkennt, so betont sie aber immer auch den "tieferen" oder "doppelten" Sinn, den eine handwerkliche Arbeit zu erfüllen habe:

> "Sie soll das Leben nicht nur äußerlich leichter und angenehmer machen, sondern sie soll auch schön sein, soll erfreuen ...

> Der Gegenstand, den wir schaffen, soll gebrauchsfähig und schön sein." (15)

Von den bisher aufgezeigten Positionen der 2oer Jahre unterscheidet sich ZECHLIN durch das Hervorheben der individuellen und irrationalen Momente, die beim Werkgestalten in den Vordergrund treten sollten. Sie fordert, daß die "handwerklichen Grundlagen" wie z.B. Materialgerechtigkeit oder saubere technische Verarbeitung zu beachten sind, daß

> "aber Wissen und Können nichts ohne das Lebendig-Gestaltende, ohne die schöpferische Phantasie, ohne Liebe und Hingabe (sind)." (16)

Mit der didaktischen Grundeinestellung - Freisetzung der intuitiven Kräfte des jungen Menschen und Pflege der handwerklichen Tätigkeit - lassen sich Bildungsaufgaben verbinden, die spezifische Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in unserer hochtechnisierten und intellektualisierten Zeit erfüllen, d.h. ZECHLIN bietet Grundsätze für Bildungsaufgaben, deren Sinn vor allem in der Vermittlung von Gemütswerten liegt. Anregungen und Antworten, die sie auf damalige Zeitfragen geben wollte, die wir auch für unsere Zeit übernehmen sollten, da sich immer mehr psychische Unausgeglichenheiten und vor allem Defizite im Gemütsbereich der Schüler feststellen lassen (17), faßt sie m.E. im "AUSKLANG" ihres Buches zusammen:

> "Wer sich in die verschiedenen Werkarbeiten hineinvertieft hat, wird gespürt haben, wieviel Freude er damit erfahren und bereiten kann. Den mannigfachen Gebrauchsgegenständen, die uns umgeben, neues Leben und neue Formen zu geben, erweckt in uns ein Gefühl der tieferen Verbindung zu den Dingen. Sie werden wieder Ausdruck unseres Wesens. Dabei gewinnen sie nicht nur Sinn für uns selbst, sondern sie vertiefen auch unsere Beziehungen zum anderen Menschen, dem wir mit solch einer Arbeit, in die wir etwas Persönliches, Liebevolles hineinlegten, etwas schenken möchten." (18)

1.3 Intentionen in den 5oer Jahren

Die Reformbestrebungen der 5oer Jahre stehen im Trend kunsterzieherischer Zielsetzungen. Die Intentionen lassen einen Mangel an Fachspezifischem erkennen, denn sie erfolgen nicht

> "in der Auseinandersetzung mit der eigenen Vorgeschichte". (1)

Die Reformer entwickeln keinen

> "den veränderten historischen Gegebenheiten entsprechenden, gegenwartsbezogenen Frageansatz",

sondern bauen eine Position auf,

> "die zum Teil hinter den bereits - wenigstens in der Theorie - entwickelten Stand zurückfällt". (2)

Es fehlt an Vielseitigkeit, da nur eine freie Auseinandersetzung mit textilen Werkstoffen beabsichtigt und ein zweckfreies bildhaftes Gestalten gewollt ist. Der Bildungswert wird einseitig in der Vermittlung von gestalterischen Grundeinsichten gesehen, obgleich vor allem Aufgabenstellungen, die den ästhetisch-technischen Doppelaspekt berücksichtigen und auch zweckgebundenes Gestalten intendieren, die Grundlage für den Bildungsprozeß dieses Faches sein können.

Da es Ziel dieser Arbeit ist, nur das Kontinuum der Bildungsaufgabe zu erforschen, die sich infolge einer gemeinsamen Entwicklungslinie als ästhetisch-handwerkliche Bildung bestimmen läßt, also nicht ästhetisch-künstlerische Bildung meint, soll hier auf nähere Ausführungen zu den Standpunkten der einzelnen Reformer verzichtet werden. Es ist darauf hinzuweisen, daß IMMENROTH in ihrer Schrift "Textilwerken" typische Ausprägungen dieser Richtungen aufzeigt und mit Blick auf pädagogische Gehalte hin befragt. Gleichzeitig versucht sie, die Stellung des Faches zwischen Kunsterziehung und Werkerziehung zu erläutern. (3)

Der Grund dafür, daß diese Erneuerungsbestrebungen nicht völlig unerwähnt bleiben können, ist folgender: Innerhalb der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion ist es vor allem der auf Textilkunst bezogene Ansatz von Hilda SANDTNER, der, will man sich an der Fachgeschichte orientieren und aus dieser Sicht heraus argumentieren, zu kritischer Beurteilung herausfordert. Es ist festzustellen, daß SANDTNER mit ihrer Position kunsterzieherische Zielsetzungen verfolgt, wie sie in den 5oer Jahren angestrebt wurden. Bildungsinhalte und Verfahrensweisen, die dieser Zielsetzung entsprechen, tendieren zu reiner "Ausdrucksschulung". Pädagogische Bemühungen, die kunsterzieherischen Prinzipien folgen, haben als Schwerpunkt die "bildnerische Erziehung", die jedoch nur einen Teilaspekt dessen betrifft, was das Fach als seinen Bildungsauftrag verstehen muß. Ohne Zweifel reduziert ein solcher Ansatz die Valenz des Kulturellen, Ökonomischen und Technischen, in der sich insbesondere der "lebenspraktische und lebensnützliche" Bezug dieses Faches zeigt. (4)

Ein zweiter bestimmender Gesichtspunkt für das Ansprechen dieser Reformbewegung ist die Feststellung, daß in den 5oer Jahren das "Musische" mit Handarbeit in Verbindung gebracht wird. Es wäre ein zu umfangreiches Unternehmen, würde man im Rahmen dieser Arbeit das Problem der "musischen Idee", oder der "musischen Bewegung", oder der "musischen Erziehung", wie es sich in dieser Reformbewegung darstellte, klären wollen. (5) Auch kann nicht erwartet werden, daß hier dem Begriff des "Musischen" nachgespürt wird, wie er sich z.B. etymologisch erklären läßt, oder daß aufgezeigt wird, wie sich das Musische als Phänomen darstellt und wie der Begriff überinterpretiert oder ideologisiert wurde.
Wichtig ist an dieser Stelle zu sagen, daß musisch-kulturelle Bildung, wie sie in dieser Arbeit anthropologisch-psychologisch als Ziel des Textilgestaltungsunterrichts begründet

werden soll, nicht an das Verständnis der musischen Bildung in den 5oer Jahren anknüpft. Es soll versucht werden, in zeitkritischer Abwandlung dem Musischen einen neuen didaktischen Ort und einen neuen Sinn im Bildungsauftrag des Textilgestaltungsunterrichts zuzuweisen.

Im Anschluß an die kurzen Hinweise zu den kunsterzieherischen Zielsetzungen werden im folgenden Gedankengänge von Margarete v. PUTTKAMER vorgestellt, die im Sinne dieser Arbeit eine Antwort auf das Bildungsanliegen des Faches geben können. v. PUTTKAMER geht der Frage nach, was die H a n d - A r b e i t - hier als ästhetisch-handwerkliches Tun innerhalb einer historischen Entwicklungslinie verstanden - für die individuelle Entfaltung junger Menschen leisten kann.

1.3.1 H a n d - A r b e i t entwickelt, pflegt und fördert das Fühlen, Denken und Wollen

Am Ende der 5oer Jahre wendet sich v. PUTTKAMER gegen die stereotype Meinung, daß der Handarbeitsunterricht in den Schulen seine Existenzsberechtigung nur insofern habe, als er einen notwendigen Ausgleich zur geistigen Arbeit der Schüler darstelle und utilitären Ansprüchen genüge. Mit ihrer Meinung, daß weder das "Ausgleichsprinzip" noch das "Nützlichkeitsprinzip" (6) das Selbstverständnis des Faches sowie seine Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu bestimmen vermag, sondern allein anthropologisch-psychologische Begründungen maßgeblich seien, vertritt sie einen Standpunkt, der erfordert, hier ausführlich vorgestellt zu werden.

In ihrem Aufsatz "Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes", versucht sie die Frage zu beantworten,

> "ob in den Arbeiten mit der Hand nicht doch den Menschen aufbauende und bildende Kräfte wirksam sind, die aus keiner anderen Quelle zu fließen vermögen". (7)

Ausgehend von dieser, für das Fach fundamentalen Frage, reflektiert sie Zeit- und Lebensprobleme und erkennt, daß die Technik immer mehr und mehr in die Lebensbereiche des Menschen eingreift und auch nicht vor den Kinderstuben haltmacht. Sie nennt vor allem das technische Spielzeug, das innerhalb der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes seine Gefühlswelt bedrohe, seine Phantasie zerstöre, seine Selbstbestätigung einenge und die Entfaltung seines Denkens verhindere. Mit einer Reihe von Beispielen stellt sie überzeugend dar, daß das Arbeiten mit der Hand eine Quelle ist, die in dreifacher Hinsicht einen unentbehrlichen Beitrag zur Entfaltung der Person leistet, denn sie trägt bei

> "zur Vertiefung der kindlichen Gefühlswelt,
> zur Entwicklung des schöpferischen Denkens,
> zur Versittlichung des Willenslebens." (8)

Unter entwicklungspsychologischen Aspekten hebt v. PUTTKAMER hervor, daß

> "... die Handarbeit in der Schule o r g a n i s c h an die kindliche Sinnenfreudigkeit und an die kindliche Tätigkeitsfreude dadurch anknüpfe, daß sie dem Kind Material aller Art in die Hände gibt, dessen Qualitäten unmittelbar erfahren und erlebt werden können." (9)

Ebenso wie sich das Material z.B. als eine Quelle für Sinnes- und Gefühlserlebnisse erweisen kann, so auch das "spannungsreiche Erleben des Entstehungsprozesses" eines Werkstückes. Die Entstehungsphasen erfordern eine hohe emotionelle Beteiligung, da

> "Gefühle wie Sorge, Befürchtung, Angst wechseln mit Glück, Erleichterung, Freude." (10)

Die Erlebnisse des praktischen Tuns sind es, die dem Kind eine Fülle an Gefühlserlebnissen erschließen und dadurch seine Gefühlswelt bereichern.

Im Hinblick auf die Entfaltung der Denkkräfte schildert v. PUTTKAMER eine zweifache Bedrohung: zum einen die einseitig dominante Pflege des abstrakten Denkens und zum anderen das "Nicht-Denken-Müssen" oder "das nicht mehr denken-brauchen oder nicht-dürfen". (11)
Handarbeit als Unterrichtsfach, so folgert sie, erweist sich als eine unentbehrliche Quelle für eine naturgemäße Pflege des kindlichen Denkens, denn

> "das Denken orientiert sich am unmittelbaren Tun. An dieses denkende Tun und tuende Denken knüpft nun die Handarbeit organisch an." (12)

Mit ihren Hinweisen über die Verbindung von Tun und Denken beschreibt sie einen Handarbeitsunterricht, der im Sinne METZGERs über ideale Voraussetzungen für die Erziehung eines schöpferischen Menschen verfügt, denn es können sowohl das schöpferische Denken als auch das schöpferische Gestalten wie das schöpferische Handeln gestärkt werden. Da schöpferisches Denken nur "e i n s i c h t i g" (13) erfolgen kann, Einsicht ist dem Menschen nur schwer verbal zu vermitteln, sind Bedingungen zu schaffen,

> "unter denen er selbst zur Einsicht gelangen kann. Denn Einsicht ist ein bestimmtes Verhältnis des Erkennenden zu den Sachverhalten, das jeder für sich aufs neue gewinnen muß." (14)

Z.B. die Einsicht,

- daß sich Seelisches, Individuelles durch Geist, Phantasie und Geschmack in der Kleidung spiegeln,

oder wie MÜLLER-FREIENFELS schreibt,

- daß sich "die ganze Seele, der Geist inbegriffen, in den bunten Falten und Rüschen der Gewandung" ausdrücken kann (15), gewinnt

ein Schüler existentiell im Textilgestaltungsunterricht,

in dem er über das tuende Denken und denkende Tun z.B. bei der Herstellung eines Kleidungsstückes zu der Erkenntnis gelangt: Ich kann meinen eigenen persönlichen Stil in die Gestaltung einbeziehen.
Die Bedeutung, die der Handarbeitsunterricht für die Entwicklung des organisch-schöpferischen Denkens haben kann, faßt v. PUTTKAMER folgendermaßen zusammen:

> "Organisches Denken in tuendem Denken und denkendem Tun stetig geübt und in selbsttätigem Denken schaffend und gestaltend sich zu erleben als schöpferischer Mensch, das sind die heilenden, gesunden, aufbauenden Gaben, die die Handarbeit der Menschheit zu bieten hat, deren intellektuelle Denkkräfte ohne Handarbeit sich ins Abstrakte, Lebensfremde oder in die Untätigkeit zu verlieren drohen." (16)

Mit dieser Bestimmung weist v. PUTTKAMER den Handarbeitsunterricht als einen Unterricht für ganzheitliche Erziehung und Bildung aus. Dementsprechend lassen sich ihre Intentionen in Analogie zu PESTALOZZIs Methaper von "Kopf", "Herz" und "Hand" setzen. Beabsichtigt sind; die Entwicklung, Pflege und Förderung des Fühlens (Herz), Denkens (Kopf) und Wollens (Hand).

Um die Handarbeit als eine Quelle aufzeigen zu können, die das Wollen stärkt, geht sie ebenfalls von der Zeitkritik aus. Ihrer Meinung nach liegt die Ursache für eine Gefährdung des moralischen Verhaltens in der "Verflachung" und "Verarmung" des Gefühlslebens. (17) Als typisches Merkmal der Zeit nennt sie die 'Verkümmerung" des Gefühlslebens einerseits und die "Verwilderung" desselben andererseits. Die Gefühlswelt der Jugend, in der nur ein kümmerlicher Rest von Gefühlen beheimatet sei, schreibt sie in ihren Ausführungen über "Die Versittlichung der Willensimpulse durch die Handarbeit", lasse keinen Raum für "Gefühle wie Dankbarkeit, Vertrauen, Liebe, Ehrfurcht, Achtung, Fürsorge usw." (18), sondern stelle einen Nährboden, in der die Verwilderung

wuchern könne. Wenn heute, rund 2o Jahre später, die Psychagogin Christa MEVES in der "Abwertung des Gefühls" (19), d.h. in der Nicht-Entwicklung des Gefühlsbereiches eine Ursache für die Entstehung von seelischen Erkrankungen sieht, und als Begründung anführt

> "daß die Bedürfnisse, die verdrängt werden, unbewußt undifferenziert, oft unter vulkanartigem Druck wieder zutage treten - oft katastrophal, weil ungebändigt, unkontrolliert und übermächtig" (2o),

dann bestätigt sie die Auswirkungen, die v. PUTTKAMER als Folge einer verwilderten Gefühlswelt nennt:

> "Aber gleichsam wie bei einer körperlichen Mangelkrankheit besteht hier nun ein seelischer Hunger, ein nicht zu stillendes Verlangen nach Gefühlserlebnissen besonderer Art! Der Mensch ist dauernd auf der Suche nach ihnen, greift nach allem, was sich anbietet und verlangt mit der Zeit nach immer stärkerer Kost." (21)

Es ist heute allgemein bekannt, daß junge Menschen ihren "Riesenhunger nach Gefühlserlebnissen" (22) in Diskotheken, auf Pop-Festivals oder in ähnlichen Situationen zu stillen suchen. Man weiß, daß der junge Mensch seine entfesselten Gefühle im Konsum von Alkohol ersticken oder im Rausch der Droge erleben will. Wenn Schule die Aufgabe hat, Lebenshilfe zu bieten, ob als prophylaktische, als allgemein notwendige oder als kompensatorische Maßnahme, immer sind alle Fächer aufgerufen, ihren Beitrag zu leisten. Hier ist anzuerkennen, daß es Fächer gibt, die mehr oder weniger von ihrer Struktur her geeignet sind, zur Versittlichung der Willensimpulse des Schülers beizutragen. Der Handarbeitsunterricht, so wurde schon ausgeführt,ist ein Nährboden für Sinneserlebnisse, die die Gefühlswelt entfalten und fördern helfen; ist ein Nährboden für die Förderung der gestaltenden Kräfte, die zur Entwicklung des schöpferischen Denkens beitragen. Die Voraussetzungen dazu,

> "... das sind die gesunden Wurzeln, aus denen organisch heraus ein sittliches Verhalten sich entwickeln kann, denn Denken, Fühlen und Wollen klingen harmonisch zusammen." (23)

v. PUTTKAMER beabsichtigt mit ihrem Beitrag weder eine Innovation noch eine Reform des Faches im Sinne einer Modifizierung alter Inhalte, Ziele und Methoden, sondern versucht in kritischer Auseinandersetzung das Verständnis seiner Bildungsaufgabe anthropologisch-psychologisch zu begründen. Da sich die Erkenntnisse aus ihren Ausführungen, nicht wie zuvor, als allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele, und auch nicht als spezifische Ziele ausweisen lassen, werden sie als anthropologisch-psychologische Begründung thesenartig zusammengefaßt.

Anthropologisch-psychologische Begründung für die Bildungsaufgabe der Hand-Arbeit:

Hand-Arbeit in der Schule hat nicht die Funktion, "Ausgleichsprinzip" oder "Nützlichkeitsprinzip" zu sein, sondern ein "M e n s c h h e i t s a n l i e g e n" zu erfüllen. (24) Sie belebt und harmonisiert die seelisch-geistigen Kräfte, bewahrt vor "Verkümmerung" und "Verwilderung" des Gefühlslebens und entwickelt, pflegt und fördert das Denken und Wollen.

Welche Beachtung die Handarbeit in unserer veränderten Lebenswelt finden sollte, bringt v. PUTTKAMER mit ihrer Zeitkritik zum Ausdruck:

> "In früheren Zeiten lebten die Kinder in einer Welt, in der die Handarbeit noch beheimatet und verwurzelt war. In knapp einem Jahrhundert aber hat sich die Situation grundlegend geändert. Diesen vollzogenen Wandel gilt es klar zu erkennen und die für die Erziehung und Bildung Verantwortlichen werden sich von Jahr zu Jahr mehr Gedanken darüber zu machen haben, in welcher Weise den Gefährdungen und Bedrohungen, denen unsere Kinder heute ausgesetzt sind, zu begegnen ist. Und so ist zu hoffen, daß bei einem ernsthaften Suchen nach neuen Wegen, die unserer Situation gerecht würden, auch bald der Tag kommt, an dem man nicht länger wie bisher vorbeigeht an der g e i s t b e l e b e n d e n, g e i s t s t ä r k e n d e n und g e i s t v e r t i e f e n d e n Handarbeit." (25)

1.4 Zielperspektiven der Gegenwart

Bisher konnte gezeigt werden, daß die Frage nach der Bedeutung und dem Stellenwert des Handarbeitsunterrichts immer wieder gestellt wurde. Gründe, die zu dieser Frage führten, Reformen erforderlich machten und neue Antworten finden ließen, waren zumeist eine Folge allgemeiner Schulreformen, die aus pädagogischen Gesamtreformbewegungen oder anderer Geistesströmungen resultierten. Reformen der 6oer Jahre, die sich auf dem Hintergrund einer Fortschrittseuphorie vollzogen, veranlaßten Fachvertreter erneut, über die Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Handarbeitsunterrichts nachzudenken. Um die Konzeption von Lieselotte REICHERT und Lydia IMMENROTH darstellen und in die aufgezeigte Entwicklungslinie einordnen zu können, ist ein Rückblick auf das Bildungsdenken jener Zeit notwendig. Mit den beiden Schlagwörtern "Bildungsexpansion" und "Emanzipation" läßt es sich ansatzweise verdeutlichen.

Das Denken über Schule und ihren Auftrag, schreibt Hans MAIER rückblickend im Jahre 1978, wurde in den 6oer Jahren

> "aufgeschreckt von den Vorstellungen der Pichtschen 'Bildungskatastrophe'" (1),

die ein Jahrzehnt deutscher Schulpolitik heraufbeschwor,

> "das alles bisher Dagewesene in den Schatten stellte."(2)

Pädagogische Reformbemühungen dieser Zeit sind dadurch gekennzeichnet, daß sie den Menschen nicht erziehen und bilden, sondern ihn mit einem Mehr an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten sowie dispositionelle Verbesserungen in seinem Verhaltensbereich schaffen wollen. Wissenschaftstheorien und behavioristisches Denken führen zu lernzielorientierten, inhaltsbezogenen und methodischen Bemühungen, die dem Schüler "Qualifikationen" vermitteln sollen. (3)

Am Ende der 7oer Jahre ist festzustellen, daß sich die Erwartungen, die man an die Bildungsexpansion geknüpft hatte, zwar quantitativ aber nicht qualitativ erfüllten. Die Konsequenzen lassen sich stichpunktartig so umschreiben:
- eine Verwissenschaftlichung der Schulen,
- eine übersteigerte Förderung des Intellekts,
- eine Überbewertung der Lernergebnisse, die "operationalisierbar" sind,
- eine Randstellung der musischen Fächer.

Hinzu kam, daß pädagogische Theorien und Modelle, die der neuen Geistesströmung folgten, die geisteswissenschaftlich orientierte und normative Pädagogik in Frage stellten, dafür aber die emanzipatorische Pädagogik postulierten. Die Verselbständigung emanzipatorischer Theorien hatte zur Folge:
- Eliminierung der Werte und Wertvorstellungen,
- Ignorieren der Person zugunsten des Kollektivs,
- Reduzierung des Menschen- und Selbstverständnisses,
- Propagieren einer grenzenlosen Wiß- und Machbarkeit.

Dem Unterricht wurde z.T. nicht mehr die Aufgabe zugestanden, Erziehungs- und Bildungsprozesse einzuleiten, um das Denken, Fühlen und Wollen des Menschen zu entfalten, sondern es galt, Sozialisations-, Denk- und Lernprozesse zu strukturieren und zu organisieren, um junge Menschen zu emanzipieren und zu kritischem Bewußtsein zu führen. (4)

Unter dem Einfluß dieser skizzierten pädagogischen Reformbemühungen konzipierten REICHERT und IMMENROTH die Lehrpläne für die Grundschule und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. M.E. stellte dieser Lehrplan das Fundament für einen neuzeitlichen Handarbeitsunterricht,der die Bezeichnung "TEXTILGESTALTUNG" trägt.Die Wahl dieser Bezeichnung verweist auf

die Gestaltung als Schwerpunkt des Unterrichts. Der fachdidaktische Ansatz, der hier vorgestellt wird, geht von der Lebenswirklichkeit des Menschen aus und orientiert sich an dem "Bezugsfeld Textilien-Kleidung-Mode",

> "(das) auf eine menschliche Grundsituation (verweist), die in unserer heutigen Gesellschaft eine neue Prägung gefunden hat." (5)

Die Gesamtzielsetzung des Faches wird in vier Lernzielbereichen ausgewiesen. Es werden "altersbezogene Themenkreise mit spezifischen Lerninhalten" angeboten und eine Fülle an methodischen Hinweisen für den Unterricht gegeben. Die Analyse des Lehrplanes läßt erkennen, daß neuere Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft und aus den Erziehungswissenschaften in die curricularen Vorgaben einbezogen wurden. Hervorgehoben wird, daß die fachliche Besonderheit darin liege,

> "daß das Lernen in diesem Bereich auf einer konkret praktischen Basis beruht"(6),

daß es dabei z.B. um komplexe Werkaufgaben, um konstruktiv-fertigungstechnisches oder auch ästhetisch-gestalterisches Probieren und Experimentieren gehe, wobei das "dazu notwendige manuell-technische Können" jedoch nur Mittel zum Zweck sei . (7) Diese Aussagen begründen zum einen die Fachthese - Technik ist Gestaltungsmittel - und zum anderen präzisieren sie den fachdidaktischen Ansatz, der als enge Verbindung von ästhetisch-praktischem Tun und theoretischer Reflexion in der Spannung von Ästhetik und Technik gesehen wird. (8)

Dieser Lehrplan ist für wissenschaftlich ausgebildete Fachlehrer eine Richtlinie, die zu kreativer Auseinandersetzung auffordert, d.h. die nötigen Freiräume für individuelle didaktische und pädagogische Einzelentscheidungen und auch für Mitentscheidungen durch die Schüler berücksichtigt.

Die didaktischen und pädagogischen Bemühungen von REICHERT, die zeitlich vor der Konzeption des Lehrplanes liegen, und die von IMMENROTH, die zeitlich danach liegen, lassen sich auf diesem Hintergrund in die historische Entwicklungslinie einordnen.

1.4.1 "Werkerziehung" als Aufgabe der Handarbeit

Wenn REICHERT zu Beginn der 6oer Jahre schreibt, daß sich der Anspruch und Inhalt des Handarbeitsunterrichts an der "Umstrukturierung der Lebensordnungen" (9) zu orientieren habe und daß

> "die Frage nach der Gültigkeit seines Pildungsanspruches und nach der Tragfähigkeit seiner Bildungsinhalte" (1o)

unter Beachtung der neuen Lebensformen erfolgen muß, so meine ich, wie zuvor schon aufgezeigt, daß der Lehrplan diese Forderungen berücksichtigt und mit seinen Lerninhalten expressis verbis Antwort gibt. "Tragfähigkeit" des Inhaltes ist insofern gegeben, als dieser die veränderte Lebens- und Kulturwirklichkeit berücksichtigt und auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler zugeschnitten ist. Ziele, die genannt werden, wie z.B.

> "die Komplexität des Bezugsfeldes und das in ihm liegende Spannungsgefüge von eng verflochtenen funktionalen, ästhtetischen und technischen, wirtschaftlichen und sozialkulturellen Gegebenheiten für den jungen Menschen aufzuschließen und durchschaubar zu machen" (11),

sind ein unerläßlicher Bestandteil allgemeiner Menschenbildung" (12), die "Gültigkeit" im Bildungsauftrag der Schule beanspruchen können, zumal dann, wenn sich dieser Anspruch anthropologisch begründen läßt. REICHERT versteht das Hand-A r b e i t e n in der Schule zuvorderst als ein "Tunkönnen mit der Hand", das als "werkschaffendes Tun" Geist und Hand des jungen Menschen aktivieren und bilden soll. Die pädagogische Aufgabe einer "Werkerziehung" - REICHERT regt zu der Zeit an, das Fach "W e r k e r z i e h u n g f ü r M ä d c h e n"(13) zu nennen - begründet sie in ähnlicher Form wie v. PUTTKAMER:

> "Auch in einer hochzivilisierten und technisierten Welt kann der Mensch nicht auf das Tunkönnen mit der Hand verzichten. Es gehört wie das Sprechenkönnen

> zum Menschen schlechthin. Es ist mehr als bloße Fingerfertigkeit und bedeutet immer zugleich auch einen geistigen Vorgang. Der Aufbau der Vorstellungswelt wird wesentlich von den Erfahrungen des Tastsinns und der Bildekräfte der Hand bestimmt, die Phantasie wird belebt und Denkprozesse werden angeregt. In den frühen Erfahrungen im Tun mit der Hand können Wollen, Denken und Handeln noch als Einheit erlebt werden. Die Lebenswirklichkeit unserer Kinder bietet heute nur noch wenig Gelegenheit zu einer elementaren Begegnung mit dem Stoff. Selbst ihre Spielwelt ist von Fertigwaren und technischen Apparaten überschwemmt, die im wesentlichen nur bedient werden können und die ein schöpferisches Spielen und Gestalten nicht erlauben. Darum muß die Schule - heute mehr als früher - das Tun mit der Hand im Unterricht systematisch aufbauen." (14)

Es ist bemerkenswert, daß REICHERT das "Tunkönnen" als Axiom betont und dem "Sprechenkönnen" als gleichwertig zur Seite stellt. Für sie bedeutet Handarbeit g e i s t i g e und m a n u e l l e B i l d u n g, denn der Schüler erlebt die Wechselwirkung von Denken und Tun. Es ist die Verbindung von "Geist und Hand", die die Vorstellungswelt erweitert, die Phantasie belebt und das Denken anregt. Daß hinter REICHERTs fachlichen wie pädagogischen Intentionen anthropologisch-psychologische Überzeugungen stehen, läßt sich mit einem zweiten Exemplum belegen:

In der Bewältigung von Aufgaben, die der Entwicklungsstufe und der Leistungsfähigkeit der Kinder angepaßt sein müssen, schreibt sie in ihrem Aufsatz "Handarbeit - Textil-Werkerziehung",

> "liegt ein sinnerfülltes Tun, durch das ein in keiner anderen Weise zu erfüllender Beitrag zur Entfaltung angelgter Fähigkeiten und Strebungen geleistet wird." (15)

Wenn diesem souveränen Anspruch hinzugefügt wird -

> "formal gesehen, sind diese Fähigkeiten und Strebungen bei Jungen und Mädchen gleich" (16) -

dann impliziert diese Aussage den Hinweis auf spezifische Begabungen des Schülers. REICHERT spricht nicht wider die Emanzipation, sondern im Respekt vor der Eigenart der Frau, wenn sie schreibt:

> "Sie hat eine tief im Emotionalen verwurzelte Freude an schönen Stoffen und Garnen, weil sie Ausgangsmaterial für ihre eigene, persönlich gestaltete Kleidung, für die vielerlei bergenden Hüllen des schutzbedürftigen Kindes wie für die Ausstattung der Wohnung sind und ihr zu einem Stück Selbstverwirklichung wie zur Prägung des engsten Lebensraumes für sich und die ihr anvertrauten Menschen dienen." (17)

Nicht jedes Fach läßt sich so strukturieren, daß es durch eine entsprechendeInhaltsauswahl die Pflege und Entfaltung individueller Fähigkeiten und Strebungen ermöglicht. Es ist deshalb anzuerkennen, daß über einen differenzierten Textilgestaltungsunterricht die individuellen Anlagen beiderlei Geschlechts zu fördern sind. Daß Mädchen eine größere Affinität zum Textilen haben und damit auch zum Gestalten mit textilen Werkstoffen, liegt daran, daß er im Gegensatz zu Holz, Metall oder Stein, ein fast lebendiger ist. Der textile Werkstoff entspricht dem Wesen der Mädchen:

> "Sie sind unerschöpflich in der Fähigkeit der Ausgestaltung. Sie haben so viel Sinn für Schönheit, für Farbe, für Nuancen, für Rhythmus..." (18)

Ergänzend zu dieser Aussage:

- Er wird der Ausdrucksfähigkeit ihrer Hände gerecht.
- Er entspricht ihrer Sensibilität - der Feinfühligkeit und dem Empfinden.
- Er kommt ihren Bedürfnissen auf kulturellem Gebiet besonders nahe.

Mit diesen Überlegungen bietet REICHERT Anregungen zu einem anthropologischen Ansatz für die Bildungsaufgabe dieses Unterrichtsfaches. Ihre Leitgedanken lassen sich ebenfalls in Thesen zusammenfassen.

Anthropologisch-psychologische Begründung für die Bildungsaufgabe des textilen Werkschaffens:

Ausgangspunkt für das textile Werkschaffen ist die individuelle Seinsstruktur des Schülers. Die Inhalte dieses Unterrichtsfaches erfordern einen Lernprozeß, der theoretisch und praktisch zu bewältigen ist und somit zur Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auf intellektuellem, ästhetischem und praktisch-technischem Gebiet beiträgt. Geschlechtsspezifische Interessen und Bedürfnisse werden berücksichtigt. Das Tunkönnen mit der Hand eröffnet Sinn.

1.4.2 Ästhetisch-praktische Bildung als kulturelle Aufgabe

Es wurde schon erwähnt, das IMMENROTHs Publikation "Textilwerken" eine Forschungsquelle für die Entwicklungsgeschichte des Handarbeitsunterrichts darstellt. Mit der Wahl des Untertitels dieses Buches "Der pädagogische Problemstand im Handarbeitsunterricht der Mädchen" bringt sie zum Ausdruck, daß die erziehliche Aufgabe das Problem für dieses Fach stellt. In Auseinandersetzung "mit den überlieferten, immer wieder auftauchenden, weil grundlegenden Problemen des Faches" (19) zeigt sie mit dem Ergebnis ihrer Forschungsarbeit,

> "daß diesem Unterrichtsfach - wo es in seiner vollen Bedeutung erfaßt worden ist - immer die Aufgabe gestellt wurde, der heranwachsenden Frauengeneration die Grundvoraussetzungen für ein ästhetisch-praktisches Werkschaffen auf textilem Gebiet zu vermitteln und ihr damit das Rüstzeug zu geben, den jeweiligen kulturellen und gesellschaftlich-wirtschaftlichen Gegebenheiten entsprechend in den beiden wichtigen Lebensbereichen des Sichkleidens und Wohnens geschmacklich gut und wirtschaftlich vernünftig urteilen und handeln zu können." (2o)

Gegen Ende der 7oer Jahre hebt sie aus "pädagogischer Überzeugung und Verantwortung" sowie "in Fortentwicklung der Reformansätze zu Ende der 6oer, Anfang der 7oer Jahre" (21), erneut die Bedeutung und den Stellenwert des praktischen Tuns hervor. Ihren fachdidaktischen Ansatz begründet sie mit dem praktischen Tun und ordnet diesem in der erweiterten Fachstruktur das Bezugsfeld "TEXTILE KÜNSTE, KLEIDUNG, TEXTILKONSUM, TEXTILPRODUKTION/TEXTILTECHNIK" (22) zu, das als Lernfeld im Textilgestaltungsunterricht insbesondere die Lebenssituationen der Schüler zu berücksichtigen habe und zur Erschließung kulturhistorischer Aspekte beitragen sollte. (23) Ihr gegenwärtiges Bemühen, das praktische Tun in Verbindung mit allgemeinen Bildungs- und Erziehungsfragen zu diskutieren, läßt sich in zeitkritischer Sicht als ein anthropologisch-psychologisches Anliegen bestimmen, das in Zusammenhang steht mit dem Syndrom unserer Zeit. IMMENROTH geht davon aus, daß in unserer hochtechnisierten Welt und theoretisierten Schule das praktische Tun vor

> "... einer Auszehrung unseres Sensoriums (), einer Verkümmerung unserer Sinne, mit denen wir Strukturen wahrnehmen und erkennen, ... Verlust an Handgeschicklichkeiten ..." (24)

bewahren könne.

Aus Überzeugung,daß der Textilgestaltungsunterricht den Schüler in die textile Kultur einzuführen habe, bestimmt sie die ästhetisch-praktische Bildung als kulturelle Aufgabe dieses Unterrichts. Die Bestimmung der kulturellen Aufgabe wird in dieser Arbeit zum Anlaß genommen, um anthropologisch-psychologische Grundlagen zu erforschen, die für eine Weiterentwicklung des Faches in der heutigen Zeit notwendig sind und zugleich die Bildungsaufgabe legitimieren.

> "'... In der Einsicht, daß Neues zu entdecken oft nur heißt, Vergessenes wiederzuentdecken und wiedereinzubringen'" (25),

worauf DERBOLAV aufmerksam macht, ist an dieser Stelle

der Bogen zurückzuschlagen zu Margot GRUPE, denn es wurde bereits erwähnt, daß der Aspekt des Kulturellen in ihrem Reformdenken kulminiert. Die sachliche Bestimmung und die anthropologisch-psychologischen Gedanken, mit denen GRUPE den "Kulturwert der Nadelarbeit" erläutert, können eine Begründung für IMMENROTHs Bildungsanliegen sein und als Abschlußgedanken für den historischen Exkurs dienen.

Anthropologisch-psychologische Begründung für die Bildungsaufgabe der TEXTILGESTALTUNG:

> "Ihr Kulturwert, das ist der Rang, den die Nadelarbeit in der Geschichte einnimmt, die Kunst, die sie verkörpert, der Gedankenkreis, dem sie entstammt, der Fortschritt, den sie fördert. Es sind nicht die Handgriffe, die die Werte bilden; es ist d e r g e i s t i g e I n h a l t und d i e K r a f t d e r G e s t a l t u n g; und dennoch ist das Handwerkliche das unentbehrliche Mittel zum Ausdruck des Geistigen und ein grundlegender Teil des Ganzen." (26)

1.5 Ergebnis der historischen Analyse

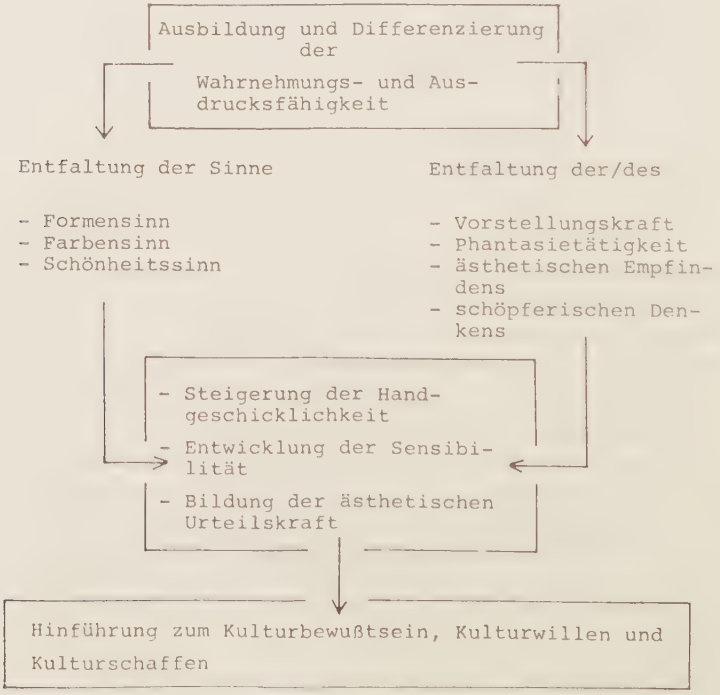
Anhand der historischen Analyse läßt sich zeigen, daß das Selbstverständnis des Faches im Hinblick auf seine Erziehungs- und Bildungsaufgabe in einer jahrzehntelangen tradierten spezifischen Zielsetzung gründet. Die Feststellung, daß immer wieder auf die Bedeutung der Hand als Instrument geistiger Tätigkeit im Bildungsprozeß verwiesen wurde mit Umschreibungen wie z.B.

- die Hand ist Dienerin des Geistes (SCHALLENFELD)
- die Hand muß Geschicklichkeit erlangen (SCHALLENFELD)
- einen Handfertigkeitsunterricht, um die Verbindung von Kunst und Leben wieder herzustellen (JESSEN)
- die Ausbildung handwerklicher Tätigkeiten (HIPP)
- mit den Händen gestalten (ZECHLIN)
- das Arbeiten mit der Hand (v. PUTTKAMER)
- die Hand-Arbeit ist ein Menschheitsanliegen (v.PUTTKAMER)

- das Tunkönnen mit der Hand (REICHERT),

veranlaßt, als sogenannten "roten Faden" der Bildungsproblematik die ästhetisch-handwerkliche Bildung zu bestimmen. Wie die nachfolgende Graphik zeigt, sind die fachdidaktischen Bildungsziele anthropologisch-psychologisch bedeutsam, denn sie repräsentieren sich als eine Hilfe zur Entwicklung der geistig-seelischen Kräfte des Menschen, als eine Hilfe zur Ausbildung und Steigerung handwerklicher, ästhetischer, technischer und geistiger Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Graphik 1: Fachdidaktische Bildungsziele



Die ästhetisch-handwerkliche Bildung, der im Handarbeitsunterricht das Primat zuerkannt wird, führt an die gegenwärtige Bildungsproblematik heran. In unserer technisierten und rationalisierten Welt ist der Hand-Arbeit - die axiomatisch ausgewiesen wurde als ein "Tunkönnen mit der Hand", als ein "ästhetisch-praktisches Tun", als eine Tätigkeit mit geistigem Anspruch - eine ebenso große Bedeutung beizumessen, wie in allen Jahrzehnten dieses Jahrhunderts. Auch wenn sich die Lebensformen des Menschen in den Bereichen Kleiden und Wohnen durch technische und wirtschaftliche Einflüsse wesentlich geändert haben, so kann ästhetisch-handwerkliche Bildung als Maxime gesetzt und die aufgeführten Teilziele können alle für den Textilgestaltungsunterricht übernommen werden, was für die Fachinhalte, die hier nicht Gegenstand der Untersuchung sind, sicherlich nicht zutreffen würde. Die Ziele haben Gültigkeit, weil sie den Bildungsbedürfnissen des Menschen entsprechen und seiner Seinsstruktur gerecht werden.

Ästhetisch-handwerkliche Bildung ist von anthropologisch-psychologischer Bedeutung, weil sie eine Begegnung des Schülers mit der "Primär-Welt" (PORTMANN) intendiert, d.h. eine "originale Begegnung" (ROTH) mit sinnfälligem textilen Material, mit Garnen und Geweben, die sich in einem Farben- und Formenreichtum darstellen, mit textilen Gebrauchs- und Kunstobjekten, mit textilen Rohstoffen und technischen Geräten unterschiedlicher Art. Diese Begegnung führt zu optischem und haptischem Sinneserleben, bewahrt das Gefühl für das Ursprüngliche, Naturhafte, Besondere und bereichert das Gemütsleben. Das textile Material, als sinnlich Gegebenes, regt den Denkprozeß unmittelbar an und gewinnt durch das Ausdrucksorgan Hand Gestalt. In diesem Bildungsprozeß wurzelt die Grundbedeutung des ästhetisch-handwerklichen Tuns. Ä s t h e t i s c h meint in diesem Zusammenhang nicht künstlerisch, sondern das, was den Sinnen gefällt; das, was sie anregt, was sie feinfühlig und empfindsam gegenüber optischen und haptischen Reizen macht, was sie sensibilisiert; meint das, was "schön"

"ansprechend" und "geschmackvoll" ist. H a n d w e r k l i c h ist gleichzusetzen mit geistiger Formung oder Gestaltung von Hand. Damit erwächst die Grundbedeutung des ästhetisch-handwerklichen Tuns aus dem Tun selbst. Fachdidaktisch ist es zu verstehen als eine "eigen- und nachschöpferische Tätigkeit", als ein ästhetisches Gestalten, als ein intuitives Tun, ein sinnvolles Tun, ein kreatives Tun, ein produktives Tun, ein emotional-imaginatives Tun, i.w. Sinne als ein musisch-kulturelles Tun.

Anthropologisch-psychologisch betrachtet ist das ästhetisch-handwerkliche Tun ein von individuellen Empfindungen, Gefühls- und Erlebnisgehalten, von persönlicher Vorstellung und Phantasie, von eigenem Denken gelenktes Tun.

Das Ergebnis dieser Analyse ist ein fachdidaktischer Forschungsbeitrag, der bildungstheoretische Aspekte innerhalb der Vielschichtigkeit didaktischer Bezüge betrifft. Mit ihm ist nachzuweisen, daß ästhetisch-handwerkliche Bildung, die durch den Umgang mit Textilien zu vermitteln ist, einen Teilbereich der Bildung vertritt, der innerhalb der Schule von keinem anderen Fach abgedeckt wird. Ästhetisch-handwerkliche Bildung umfaßt Grundaspekte der musisch-kulturellen Bildung, wie sie bildungspolitisch gefordert wird. Sie steht im Dienste allgemeiner Menschenbildung und hat deshalb an der Gesamtbildung junger Menschen ebenso mitzuwirken, wie z.B. die religiöse, politische oder naturwissenschaftliche Bildung.

Fachdidaktische Perspektiven, die sich aus dem Ergebnis gewinnen lassen, kennzeichnen die Bildungsaufgabe des heutigen Textilgestaltungsunterrichts und tragen zum Verständnis ihrer gegenwärtigen Bedeutung im Bildungsgeschehen bei:

- Der heutige Textilgestaltungsunterricht impliziert eine Reihe von Reformen, die, bis auf die kurz erwähnten kunsterzieherischen Positionen, einen gemeinsamen Konsens der Bildungsintentionen erkennen lassen.

- Das Kontinuum bildungstheoretischer Bemühungen stellt die ästhetisch-handwerkliche Bildung, die weitgehend mit den Zielsetzungen der musisch-kulturellen Bildung übereinstimmt.

- Ästhetisch-handwerkliche Bildung hat die Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen, emotionalen und psychomotorischen Bereich zum Ziel; sie will zu einer differenzierten Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit auf textilem Gebiet befähigen, für textile Kulturgüter sensibilisieren, das Beurteilungsvermögen für ästhetisch-handwerkliche textile Gegenstände fördern, zu einem kritischen Modeverhalten anregen und zu einem verantwortlichen Konsumverhalten hinführen; sie will Begabungen, Neigungen entfalten, Interesse und Werthaltungen wecken, Freude am zweckfreien und zweckgebundenen Tun vermitteln; sie will über diese Teilziele zu Einsichten führen, damit Textilkultur begriffen und die textilen Kulturgüter als objektivierter Geist erkannt werden; sie will schließlich das eigene Tun als ein musisch-kulturelles Tun bewußt und als Sinnkomponente erfahrbar machen, damit sich dem jungen Menschen Sinnbezüge des Lebens eröffnen können.

- Mit Blick auf die Bildungsintentionen übernimmt das ästhetisch-handwerkliche Tun Primär-Funktionen:

  Allgemein gesehen, ist es das Bindeglied zwischen Mensch und Werk, zwischen subjektiver und objektiver Kultur.

  Im fachspezifischen Sinne ist es Mittel zum Zweck, d.h. die Praxis erschließt die Theorie bzw. die Theorie wird über die Praxis erschlossen, oder das Tun bildet die Basis für den Lernprozeß bzw. der Lernprozeß wird durch das Tun unterstützt.

Im Bildungsprozeß hat es die Aufgabe, Methode zu sein. Das Tun bestimmt den Weg zum Erreichen der Ziele.

In anthropologisch-psychologischer Sicht erfüllt es ein Bedürfnis des Menschen, denn es ermöglicht, daß z.B. Stimmungen und Erlebnisse in einen Gegenstand hineinprojiziert oder Phantasien und Vorstellungen in einer Gestaltung verwirklicht werden, oder daß die Individualität zum Ausdruck gebracht wird.

Abschließend ist festzuhalten, daß Bildung im Textilgestaltungsunterricht i.w.S. eine musisch-kulturelle Bildung ist. Im Rahmen dieses Bildungsauftrages, an dem mehrere Fächer beteiligt sind, intendiert er aufgrund seiner spezifischen Zielsetzungen und typischen Inhalte i.e.S. eine ästhetisch-handwerkliche Bildung. Somit ist an dieser Stelle die gesetzte Arbeitshypothese wie folgt zu konkretisieren:

MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG IN DER SPEZIFISCHEN FORM EINER ÄSTHETISCH-HANDWERKLICHEN BILDUNG ENTFALTET UND FÖRDERT PROZESSE DER ENKULTURATION UND PERSONALISATION.

Hiermit ist die Bedeutung der fachdidaktischen Zielsetzung angesprochen. Um Begründungen geben zu können, sind die anthropologischen-psychologischen Grundlagen zu erforschen, weil sie die Legitimation für diese Bildungsaufgabe stellen und weil sich mit ihrer Hilfe die einzelnen Prozesse präzisieren lassen.

Um das Anliegen, das mit dieser Arbeit verfolgt wird, auf breiterer Ebene diskutieren und subjektive Aussagen objektivieren zu können, wird zunächst eine empirische Untersuchung vorgestellt, die einen Vergleich zwischen den Argumenten zur Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts aus der Vergangenheit und Gegenwart ermöglicht und zu fundierten Aussagen über die zentrale Bedeutung dieser Bildung befähigt.

2. TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHT IN DER WERTSCHÄTZUNG EINIGER PERSÖNLICHKEITEN

Textilgestaltungsunterricht, so läßt sich nach den bisherigen Ausführungen sagen, ist in anthropologisch-psychologischer Sicht ein notwendiges Unterrichtsfach. Mit seiner spezifischen Bildungsaufgabe leistet es einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung insofern, als es individuelle Fähigkeiten entfalten und fördern hilft.

Die Tatsache aber, daß diesem Unterrichtsfach, das auf eine mehr als hundertjährige Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann, heute immer noch keine gleichberechtigte Stellung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen zuerkannt und daß seine persönlichkeitsfördernde Bedeutung im Bildungsprozeß immer noch nicht anerkannt wird, ist unverständlich. Davon ausgehend, daß der gegenwärtig aufkommende pädagogische Zeitgeist den musischen Fächern neue Chancen bringt, ist es im Interesse der Schüler und des Faches wichtig, diese neu zu nutzen. Mit der Theorie dieser Arbeit vertrete ich den Standpunkt, daß es Aufgabe des Textilgestaltungsunterrichts sein muß, die Schüler ästhetisch-handwerklich zu bilden und die Gemütswerte zu aktivieren. Diese Bildungsaufgabe wird im zweiten Teil der Arbeit dem heutigen bildungspolitischen Entwurf entsprechend, als musisch-kulturelle Bildung anthropologisch-psychologisch begründet. Um meine subjektive These in einem ersten Ansatz zu verifizieren, stelle ich im folgenden eine empirische Untersuchung vor, die in einem Kreis namhafter Persönlichkeiten durchgeführt werden konnte. Zu dieser Problematik sind keine empirischen Untersuchungen bekannt, so daß an vorliegenden Ergebnissen anzuknüpfen wäre. Es ist jedoch dringend notwendig, weitere Untersuchungen durchzuführen, die die Gründe für Einstellungen oder Urteile zur pädagogischen Aufgabe des Textilgestaltungsunterrichts offenlegen.

2.1 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung erfolgte aufgrund der Überzeugung:

- in Fachkreisen sind die verheerenden Auswirkungen einer einseitig praktizierten intellektuellen Bildung bekannt;
- aus anthropologisch-psychologischer Sicht ist die ästhetisch-handwerkliche Bildung notwendig.

Damit ist zugleich gesagt, daß ein pädagogisches Anliegen die Intention der Befragung bestimmt und keine fachegoistische Wunschvorstellung.
Insonderheit interessiert hier die Meinung von Persönlichkeiten zur Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts, die aus individueller Sicht gegeben werden sollte. Da nur eine begrenzte Stellungnahme zu erhoffen war, ließ sich als sinnvolle Arbeitshypothese nur folgende aufstellen:

ES WIRD ANGENOMMEN, DAß DAS DEFIZIT HEUTIGER BILDUNG BEKANNT IST UND DAß DIE ÄSTHETISCH-HANDWERKLICHE BILDUNG ALS EINE BILDUNGSREFORM GESCHÄTZT WIRD, DIE EINEN NOTWENDIGEN BEITRAG ZUR PERSÖNLICHKEITSENTFALTUNG DES JUNGEN MENSCHEN LEISTEN KANN.
Selbstverständlich ist die Untersuchung nicht als repräsentativ einzustufen. Beabsichtigt ist ein erster Ansatz, der als Prätest für weitere umfangreichere Befragungen dienen könnte. Der Kritik, daß offensichtlich eine einseitige Auslese erfolgte, ist zuzustimmen. Nur mußte diese so getroffen werden, da eine Wertschätzung des Faches und Informationen erwartet wurden, die eine Aussage darüber gestatten, daß die Hypothese als gesichert erscheint.

2.2 Zur Methode

Für die Bearbeitung der Fragestellung wurde folgendes Verfahren entwickelt:

Es wurde jeweils ein persönlicher Brief konzipiert, der eine Kurzinformation über Sinn und Zweck der Befragung enthielt und eine für alle gleichlautende Frage mit der Möglichkeit einer offenen Beantwortung. Da es mir darauf ankam, mittels einer Frage zu einem vorrangigen Problem des Faches, eine persönliche Stellungnahme zu eruieren, verzichtete ich bewußt auf einen Fragebogen mit mehreren Items oder mit Skaleneinteilungen. Ein persönlicher Brief mit einer offenen Frage wurde auch insofern als vorteilhaft angesehen, als er persönliche Antworten erwarten ließ, die sowohl wichtige Einzelinformationen als auch vergleichbare Aussagen darstellen.

Wortlaut der Frage:
"Leistet aus der Sicht eines Pädagogen (Sozialanthropologen, Psychologen, Psychagogen, Theologen, Schulpraktikers, Politikers) der Textilgestaltungsunterricht im Bildungsauftrag der Schule einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung?"

2.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die befragten Personen gehören zur Gruppe der Wissenschaftler, der Schulpraktiker und der Politiker. Die Stellungnahmen der Politiker erfolgten durch die Kultusministerien. Folgende Stellungnahmen liegen vor:

Prof. Dr. Heinz BACH, Prof. für Sonderpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Fachbereich Sonderpädagogik, Mainz; Vorsitzender der Kommission "Anwalt des Kindes"

Prof. Dr. Gerhard WURZBACHER, Lehrstuhl für Soziologie und Sozialanthropologie im Sozialwissenschaftlichen Institut der Friedrich-Alexaner-Universität Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Theodor SCHARMANN, Prof. für Psychologie, Institut für Psychologie der Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in Linz

Christa MEVES, freipraktizierende Psychagogin in Uelzen

Prof. Dr. Pinchas LAPIDE, Jüdischer Neutestamentler, Universität Jerusalem, Honorarprofessor in der BRD

Sr. Miachele CSORDAS OSB, Oberstudiendirektorin der Heimschule Kloster Wald, Benediktinerinnen von der hl. Lioba, staatlich anerkanntes Mädchengymnasium mit Internat und Lehrwerkstätten

Friedl LENNERT, Fachlehrerin für Textilgestaltung an einer Grundschule in Erlangen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München

Kultusministerium Rheinland-Pfalz

Die Stichprobe wurde in der Zeit von April bis September 1980 durchgeführt. Im Hinblick auf die Fragestellung schien vor allem die Wahl von Persönlichkeiten wichtig zu sein, die nicht als Fachvertreter i.e.S. gelten. M.E. begünstigt dieses Kriterium eine gewisse Objektivität der Stellungnahme, denn nicht Fachinteressen werden die Antworten bestimmen, sondern generelle Grundhaltungen zum Bildungsauftrag der Schule. Für die geringe Stichprobe sprechen intentionale Gründe, denn es kann nur darum gehen, erste Informationen vorzulegen.

2.3 Untersuchungsergebnisse

Die Stellungnahmen erlauben einen statistischen Vergleich. Für die Auswertung ist es jedoch notwendig, jetzt die komplex gestellte Grundfrage in Leitfragen zu strukturieren. Analog zu dem aufgeführten Personenkreis wird im folgenden von den Stellungnahmen 1 - 9 gesprochen. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse teilweise im Wortlaut vorgestellt oder in Tabellen erfaßt.

2.3.1 Leitfragen 1

Das Votum zu der Frage

Leistet der Textilgestaltungsunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung?

ist eindeutig. Wie die Tabelle zeigt, sind alle Antworten positiv:

St 1	"So spricht vieles dafür, daß eine komplexe Bildung, wie sie bereits Pestalozzi mit den Stichworten 'Kopf, Herz und Hand' umrissen hat, die also Wissen, Können und Haltung umfaßt und nicht eine dieser Komponenten ausklammert, eine wesentliche Voraussetzung für einen optimalen Prozeß der Selbstverwirklichung in sozialer Eingliederung ist."
St 2	"Gerade gegenüber einem dominanten intellektuellen Bildungsprozeß in den meisten Schulfächern dürfte ein Fach 'Textilgestaltung' ergänzend wichtige lebenspraktische Fähigkeiten entwickeln..."
St 3	"Ich ... bin der Meinung, daß jede Form kreativer Betätigung, so auch der aktive Umgang mit Textilgestaltung, sich im Ablauf der individuellen Entwicklung bzw. sozialindividuellen Integration von Person, Gesellschaft und Kultur im Sinne von Enkulturations- und Personalisationsprozessen auswirken kann."
St 4	"Dazu kann ich nur sagen: ja, ja, und dreimal ja, und zwar ganz besonders geradezu als Therapeutikum für die armen Kinder in unserer Zeit der perfektionistischen, mechanisierten Massengesellschaft."
St 5	"Die Kernsätze unseres Gleichnisses (I Kor 12,14-18) die Hand, Ohr und Auge der besonderen Erwähnung würdig finden, sind gleichsam eine Einladung zum ästhetisch-manuellen Tun als unverzichtbare Vorbedingung zur ausgewogenen Betätigung der gesamten Körperschaft, 'auf daß die Glieder einträchtig füreinander sorgen'."

St 6	"Die Betätigung mit Material, die Möglichkeit, gestaltend tätig zu sein, ist ein wertvoller Ausgleich zu den intellektuellen Anforderungen ... Die Verbindung von gymnasialer und handwerklicher Ausbildung ... gibt im Sinne des Wortes von Pestalozzi ... die Voraussetzung dafür, daß die 'Klugheit des Kopfes, des Herzens und der Hand' entwickelt und gepflegt werden kann."
St 7	"So sehe ich, nach meiner langjährigen Erfahrung, in der Begegnung des gestaltenden Umgangs mit Textilien nur begrenzte Möglichkeiten auf die Persönlichkeit einzuwirken. Wir haben heute im Vergleich zur Vergangenheit einen großen Freiraum im Blick auf kreatives Tun, somit ein Gegengewicht zum allgemeinen Leistungsdruck in den theoretischen Fächern."
St 8	"Der Unterricht in Handarbeit und textilem Gestalten soll affektive Lernziele betonen, z.B. schöpferische Gestaltungsfreude und dgl. mehr. Durch die handarbeitliche Betätigung wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich motorisch zu bestätigen, um einen evtl. notwendigen Ausgleich gegen schulische Beanspruchung zu finden."
St 9	"Das Fach Textiles Gestalten leistet seinen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, insbesondere zur Persönlichkeitsentfaltung, indem es den Schülern die Lebensbereiche des Kleidens, Wohnens und Spielens zu erschließen hilft und ihre ästhetischen, funktionalen, technologischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Beziehungen sichtbar macht."

Tabelle 1: Übersicht der Grundaussagen zur Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts (St = Stellungnahme)

So überzeugend positive Aussagen wurden nicht erwartet. Es überrascht, daß offensichtlich ein Konsens über die Notwendigkeit der Bildung durch Textilgestaltung besteht und daß eine derartige Vielfalt an Bildungsaspekten im Hinblick auf eine Persönlichkeitsentfaltung genannt wird.

Gleich zweimal wird gesagt, daß durch Textilgestaltungsunterricht eine ganzheitliche Bildung im Sinne PESTALOZZIs erfolgen kann (St 1 u. St 6). Diese Betonung unterstützt die hier vertretene These:

> Textilgestaltungsunterricht entfaltet und fördert individuelle Fähigkeiten der rationalen, emotionalen und pragmatischen Dimension.

Aufschlußreich sind die anthropologisch-psychologischen Anmerkungen, die sich durch folgende Items verdeutlichen lassen:

Ganzheitliche Bildung durch Textilgestaltung

- ist "... eine wesentliche Voraussetzung für einen optimalen Prozeß der Selbstverwirklichung in sozialer Eingliederung" (St 1),
- entwickelt "... wichtige lebenspraktische Fähigkeiten" (St 2),
- fördert einen Prozeß, der "... sich im Ablauf der individuellen Entwicklung bzw. sozialindividuellen Integration von Person, Gesellschaft und Kultur im Sinne von Enkulturations- und Personalisationsprozessen auswirken kann" (St 3),
- leistet einen Beitrag "... zur Persönlichkeitsentfaltung, indem es den Schülern die Lebensbereiche des Kleidens, Wohnens und Spielens zu erschließen hilft" (St 9).

Auch aus den anderen Stellungnahmen lassen sich ähnliche Hinweise entnehmen. Die Begründungen, die aufgeführt werden, zeigen zum einen, daß man von der Notwendigkeit des Faches überzeugt ist, und zum anderen, daß keineswegs, wie vorher vermutet, die Bildungsaufgabe des Faches unbekannt ist. Es fällt auf, daß die Meinungen bezüglich einer generellen Bildungsfunktion des Textilgestaltungsunterrichts konvergieren, daß aber die Einstellungen hinsichtlich der spezifischen Bildungsfunktion, die der Textilgestaltungsunterricht im gesamten Bildungsprozeß der Schule haben sollte, divergieren. Um hierzu ein differenziertes Ergebnis vorstellen zu können, ist eine zweite Leitfrage zu formulieren.

2.3.2 Leitfrage 2

Als zweite Leitfrage empfiehlt sich:

Welche Funktion hat Bildung durch Textilgestaltung?

Die Stellungnahmen zeigen, daß die Befragten die Bildungsfunktion des Textilgestaltungsunterrichts überwiegend in Relation zum gesamten Bildungsprozeß aller Schulfächer sehen. Bei einer Klassifikation der Argumente, die eine gewisse Tendenz aufweisen, lassen sich zwei Kategorien bestimmen:

- Textilgestaltungsunterricht hat eine grundlegende und autonome Bildungsfunktion,
- Textilgestaltungsunterricht hat eine kompensatorische Bildungsfunktion.

Die folgende Tabelle stellt zunächst in einer Übersicht das quantitative Ergebnis vor:

St	grundlegende/autonome Bildungsfunktion	kompensatorische Bildungsfunktion
1	x	
2		x
3	x	
4		x
5	x	
6		x
7		x
8		x
9	x	

Tabelle 2: Bestimmung der Bildungsfunktion

Das Verhältnis der Stimmen von 4 : 5 verweist auf eine geteilte Meinung bezüglich der Bildungsfunktion. Es erstaunt, daß die drei befragten Frauen gleicher Meinung sind, und zwar beurteilen sie die Bildungsaufgabe nur unter dem Aspekt der Kompensation. Ihre Stellungnahmen stimmen fast im Wortlaut überein:

- "Ausgleich gegen die extreme Theoretisierung in den Schulleistungen"
- "wertvoller Ausgleich zu den intellektuellen Anforderungen"
- "ein Gegengewicht zum allgemeinen Leistungsdruck in den theoretischen Fächern".

Als Grund für diese Einstellung vermute ich: Der Textilgestaltungsunterricht wird noch in seiner alten Struktur als ein rein handwerkliches Fach gesehen, das Fertigkeiten zu vermitteln hat, z.B. ein bestimmtes Können, etwa das des Webens, Strickens oder Stickens.
Die vier Stimmen, die dem Textilgestaltungsunterricht eine autonome Bildungsfunktion zuerkennen, bestätigen die Intentionen, die bisher in anthropologisch-psychologischer Sicht gezeichnet wurden. Wenn BACH schreibt, daß sich als Folge des in der Schule zu kurz gekommenen gestaltenden Tuns

> "starke kognitive Defizite, ... Fähigkeits- und Fertigkeitsdefizite ... sowie emotionale Defizite"

feststellen lassen, die zugleich "Funktionsverluste" bewirken, dann steht dieses Votum stellvertretend für andere, die ebenfalls eine autonome Bildungsfunktion des Textilgestaltungsunterrichts betonen, daß sich z.B. Textilgestaltung in der individuellen Entwicklung auswirken kann (St 3) oder, daß ästhetisch-handwerkliche Tun eine unverzichtbare "Vorbedingung" zu einer ausgewogenen Gesamtbildung sei (St 5).

2.3.3 Leitfrage 3

Um als abschließenden Punkt der Auswertung vorliegender Stellungnahmen die Kernaussagen zu dem Problemkreis - Entfaltung und Förderung ästhetisch-handwerklicher Fähigkeiten - vorstellen zu können, ist als dritte Leitfrage notwendig:

Welche Fähigkeiten entfaltet und fördert der Textilgestaltungsunterricht?

Die Argumente der Befragten lassen sich in zwei Begründungskategorien zusammenfassen:

- Entfaltung und Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten,
- Entfaltung und Förderung schöpferischer Fähigkeiten.

Die tabellarische Darstellung gibt Auskunft über die Vielfalt an Teilfähigkeiten, die der Textilgestaltungsunterricht entfalten hilft:

lebenspraktische Fähigkeiten	schöpferische Fähigkeiten
Qualitätsbeurteilung von Textilien	Planen
Empfinden für Material, Farbe, Funktion und technische Ausführung	Entwerfen
kritische Schönheits-, Nützlichkeits- und Modebeurteilung	Problemlösen
kritisches Konsumbewußtsein	geistige Selbsttätigkeit
Ausdauer, Exaktheit, Genauigkeit, Augenmaß, Durchhaltekraft	Anregen der Phantasie
	Wecken der Vorstellungskraft
	Förderung der Intelligenz

Tabelle 3: Bestimmung von Teilfähigkeiten

Definiert man im psychologischen Sinn die Fähigkeit als das

> 'Gesamt der psychischen Bedingungen, die für den Vollzug der Tätigkeit notwendig sind' (1),

dann lassen sich die genannten lebenspraktischen und schöpferischen Fähigkeiten auch als handwerkliche, intellektuelle, ästhetische oder spezielle Fähigkeiten bestimmen. Das Ergebnis läßt sich so zusammenfassen: Textilgestaltungsunterricht entfaltet und fördert neben den "allgemeinen" auch die "spezifischen" und "komplexen" Fähigkeiten, denn die Tätigkeit, z.B. der Gestaltungsprozeß oder die Materialanalyse oder die "Interpretation professioneller Entwürfe von Stoffen, Teppichen, Kleidung, Wäsche, Möbelbespannungen, Vorhängen, Puppen u.a.m." (St 2)erfordert Fähigkeiten, die sehr spezifisch und komplex sind (2). Oder so gesagt: Durch die spezifischen und komplexen Aufgaben, die im Textilgestaltungsunterricht zu lösen sind, werden spezifische und komplexe Fähigkeiten entfaltet und gefördert.

Wenn die befragten Persönlichkeiten dem Textilgestaltungsunterricht diese Bildungsaufgabe zusprechen, dann verfügt er in pädagogischer Sicht über die Voraussetzungen für eine spezifische, d.h. ästhetisch-handwerkliche Bildung. In anthropologisch-psychologischer Sicht trägt nach Meinung der Befragten dieser Unterricht zum Vorgang der Selbstentfaltung bei, der sich nach SCHARMANN als Prozeß vollzieht

> "in relativ selbständigen und spontanen Akten der Identifizierung mit und der Introjektion von vorgegebenen kulturellen Werten und Techniken in Verbindung mit der Aneignung sozial vorgegebener Verhaltensmuster; dabei wird nach Möglichkeit denjenigen kulturellen Werten und Techniken der Vorzug gegeben, die der eigenen Begabungs- und Motivationsstruktur adäquat sind." (3)

Diesen Vorgang definiert WURZBACHER als Prozeß der Enkulturation, auf dem sich Personalisation aufbaut. Seiner Meinung nach hat Textilgestaltung die Aufgabe, enkulturierende Prozesse einzuleiten, d.h. kulturelle Bildung zu vermitteln, damit sich personalisierende Prozesse einstellen können, die zur individuellen Entfaltung und Gestaltung der Person führen. In seiner Stellungnahme hebt WURZBACHER hervor, daß es besonders wichtig und wertvoll sei,

> "wenn die konkreten praktischen Arbeiten am Material jeweils durch eine stärker kulturgeschichtlich-soziologisch orientierte Betrachtung ergänzt werden könnten, wie beispielsweise Berufe, spezifische Subkulturen (z.B. Hippies) und soziale Schichten ihre Besonderheit in bestimmter Kleidung zum Ausdruck bringen... Berufskategorien als 'blue collar-' oder 'white-collar-jobs'... die Pfarrer als 'Schwarzröcke', die Jäger als 'Grünröcke'." (St 2)

In dieser Aussage spiegelt sich die kulturelle Aufgabe des Textilgestaltungsunterrichts, die heute vorrangig ist. Kulturelle Bildung, um den Kulturbereich der Textilie zu erschließen, um die kulturelle Bedeutung der textilen Techniken wieder bewußt zu machen und den kulturellen Stellenwert der Handarbeit hervorzuheben als ein "Menschheitsanliegen".

2.4 Diskussion der Ergebnisse

Zuerst werden einige formale Ergebnisse vorgestellt, dann die Bedeutung der Ergebnisse für diese Arbeit diskutiert. Mit einem kurzen Ausblick wird der empirische Teil abgeschlossen.

2.4.1 Formale Ergebnisse

Der Consensus der Meinungen, der die Stellungnahme aller Persönlichkeiten zur Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts auszeichnet, ist ein Beweis für meine persönliche Überzeugung.

Die Detailausführungen sind hinsichtlich der Quantität sehr unterschiedlich, was ich auf den individuellen Informationsstand der einzelnen Person zum Textilgestaltungsunterricht zurückführe.

Daß Textilgestaltungsunterricht mit all seinen Möglichkeiten ein wichtiger pädagogischer Faktor innerhalb der Gesamterziehung junger Menschen ist, zeigen die Begriffe oder Begriffskomplexe, die unter entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischen Aspekten unmittelbar zum Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung geäußert wurden, wie z.B.

> "Selbstverwirklichung" (St 1), "Sozialisationswirkungen" (St 2), "individuelle Entwicklung bzw. sozialindividuelle Integration" (St 3), "Selbstfindung", "Erleben", "psychologische Erfahrungen"(St 6), "persönliche Entfaltung" (St 7), "geistige Selbsttätigkeit" (St 9) u.a.m.

2.4.2 Die Bedeutung der Ergebnisse für diese Arbeit

Ich betone, daß sich der "Maßstab", an dem ich die Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts messe, auf eine personale Selbstentfaltung im Sinne einer optimalen Verwirklichung individueller Anlagen des jungen Menschen bezieht, d.h. auf Enkulturations- und Personalisationsprozesse. Wie Dorothea-Luise SCHARMANN, "glaube ich mich berechtigt", gerade in dem gegenwärtigen pädagogischen Verständnis diesen Maßstab anwenden zu können, da ich den Persönlichkeitsbegriff im Sinne des 'Werde, der du bist' (4) und Bildung als Kernaufgabe des Unterrichts verstehe.

Die Einzelergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, daß der Textilgestaltungsunterricht

- eine autonome und kompensatorische Bildungsfunktion zu erfüllen hat,
- über die Voraussetzungen für eine ästhetisch-handwerkliche Bildung verfügt,
- durch seine Bildung spezifische und komplexe Fähigkeiten entfaltet und fördert.

Auch wenn nicht alle Ergebnisse statistisch ausgewertet wurden, sondern nur die, die im Zusammenhang mit der aufgestellten Hypothese stehen, ist mit Blick auf den Forschungsbeitrag dieser Arbeit zu konstatieren:

DER TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHT LEISTET EINEN UNVERZICHTBAREN BEITRAG ZUR PERSÖNLICHKEITS-ENTFALTUNG DES SCHÜLERS, INDEM ER ENKULTURIERENDE UND PERSONALISIERENDE PROZESSE FÖRDERT.

2.5 Ausblick

Die Vorläufigkeit des hier beschriebenen Forschungsansatzes wurde mehrfach betont. So ist das Ergebnis auch nur zu verstehen als Hinweis für weitere Untersuchungen. Einen notwendigen und wichtigen Beitrag für das Fach sehe ich sowohl in weiteren Erhebungsarbeiten als auch in einem Neuanfang bei der Formulierung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben des Textilgestaltungsunterrichts.

3. DAS EIGENWERTIGE DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS

Die Bedeutung der Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts für die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation des jungen Menschen wird durch den empirischen Beitrag bestätigt. Da in ihr der pädagogische Wert des Faches liegt, ist sie in jedem didaktischen Denkprozeß zu reflektieren.

Das fachdidaktische Feld der Textilgestaltung umfaßt mehrere Komponenten in unterschiedlichen Dimensionen, die eine in sich sinnvoll strukturierte Ganzheit darstellen. Um zu den einzelnen Dimensionen einen Zugang zu finden, wurde bisher versucht, über wichtige Bildungsperspektiven der historischen Entwicklung zu informieren. Dabei konnte die fachdidaktische Intentionalität in ihrer Abhängigkeit von sozial-kulturellen Bedingungen und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen als wesentliche Komponente aufgezeigt werden. Es wurde erkannt, daß bildungstheoretische Maximen nicht aus dem Unterricht oder aus den Fachinhalten an sich zu gewinnen sind, sondern, daß sie sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Welt ergeben müssen. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, daß in den fachdidaktischen Grundsätzen auch Forderungen der Bildungsmächte integriert sind, so daß nach dem bildenden Wert des Faches immer neu zu fragen ist. Die Auseinandersetzung müßte auch deutlich gemacht haben, daß der didaktische Ansatz, wie er hier vertreten wird, von einem S i n n g a n z e n d e r L e b e n s w i r k l i c h k e i t ausgeht. Das Sinnganze umfaßt die Beziehungen zwischen Individuum und Kultur, d.h. Mensch und Welt stehen in einem bestimmten Sinnzusammenhang. Didaktisches Denken, das Bildung von einem Sinnganzen her versteht und den Menschen durch Bildung für dieses Sinnganze erschließen will, folgt "ganzheitlichen Denkkategorien", wie sie von den Vertretern der Ganzheitspsychologie vorgegeben werden.(1) Mit einer ganzheitlichen Betrachtungsweise in diesem Sinne wird die Bildungsaufgabe im Textilgestaltungsunterricht gesehen. Sie richtet sich

auf das Verstehen des Menschen als einem ganzheitlichen strukturierten Wesen, das sich in einem ganzheitlichen Entwicklungsprozeß entfaltet und in einem ganzheitlich strukturierten Sinnzusammenhang steht.

Aus diesem Denken heraus soll abschließend auf wesentliche Merkmale hingewiesen werden, die das Eigenwertige, das Proprium, des Textilgestaltungsunterrichts bestimmen. Unter neuer Fragestellung wird wieder die Bildungsaufgabe reflektiert, und zwar im Hinblick darauf, welche spezifischen Möglichkeiten sich in diesem Unterricht ergeben, damit subjektiv Werte verwirklicht und Sinn erfahren werden können, so daß sich Fragen nach den Voraussetzungen stellen, die den jungen Menschen dazu befähigen, die Lebenswirklichkeit als eine Sinnganzheit zu verstehen.

3.1 Musisch-kulturelle Bildung führt zu Wert- und Sinnerfahrung

Die Frage nach einer Bildung, die zu Wert- und Sinnerfahrung führen soll, mündet in eine philosophisch-psychologische Anthropologie und in eine Philosophie der Werte. Die Betrachtungsweise "untersucht das Wesen und den Sinn des Menschen und der Kultur" (1), was hier zu erwähnen und an anderer Stelle ausführlich zu diskutieren ist. Der Mensch, "in einer Welt des dauernden 'praktischen Wertvorziehens'" (2), braucht Bildungsangebote, die seine Fähigkeiten entfalten,

> "Kulturwerte zu erfahren und schöpferisch zu wiederholen, sei es in der Verbundenheit mit Umwelt und Mitwelt ..., sei es im Umgang mit Werken der Kunst." (3)

Werte in der Begegnung mit Textilien und im gestaltenden Umgang mit textilem Material wecken,

> "sie erfassen lassen, ihre Wirksamkeit im praktischen Leben vorzubereiten, an die Werte und ihren Gebrauch zu gewöhnen, ihre Verlebendigung zu üben" (4),

das ist ein Ziel musisch-kultureller Bildung im Textilgestaltungsunterricht. Hier liegt ein wichtiges Moment für die Entfaltung enkulturierender und personalisierender Prozesse, denn

> "der geistige Charakter des Menschen wird durch nichts entscheidener bestimmt, als durch das Wertorgan, vermöge dessen der Mensch das Leben lebt und gestaltet." (5)

Das ästhetisch-handwerkliche Tun, das das Eigenwertige des Faches mitbestimmt, erweist sich als Bildungsweg zur Wertverwirklichung und Sinnfindung. Es ist als sinnhaltiges Tun eine vorrangige Komponente für die "kategoriale Erschließung" der textilen Kultur. Im schöpferisch-handwerklichen Tun liegt die Chance, zu kulturellen Erfahrungen als Einzelerfahrungen, Einzelerkenntnissen, Einzeleinsichten und Einzelhandlungen hinzuführen, und einen unmittelbaren Bezug zu einem übergeordneten Sinnganzen zu eröffnen. In psychologischer Sicht lassen sich vor allem die "schöpferischen Werte" und "Erlebniswerte" bestimmen, die sich im Textilgestaltungsunterricht in Theorie und Praxis verwirklichen lassen.

3.1.1 Die "schöpferischen Werte"

Nach Viktor E. FRANKL - er hat das Bedürfnis des Menschen nach geistiger und existentieller Orientierung mit dem Wort "Der Wille zum Sinn" umschrieben - sind es die schöpferischen Werte, die Sinn erschließen. (6) Dem jungen Menschen auf der Suche nach Sinn - ihm eignet der präexistente Wille zum Sinn - kann sich im Unterricht das handwerkliche Tun als eine primäre Quelle für die Verwirklichung von schöpferischen Werten erweisen. Aus dem Tun erhebt sich der Wille zum Wert, eröffnet sich der Weg zum Sinn, denn der "Wertwille" (DONDORF) und der "Wille zum Sinn" (FRANKL) bedürfen "des subjektiven Wertschaffens". (7)

Das Tun wird transparent, der Gestaltungsprozeß einsichtig, das Werkstück zunächst in einem subjektiven, dann in einem objektiven Sinne bedeutungsvoll.
Die Chance für den Schüler, sein schöpferisches Tun von einem übergeordenten Sinnganzen her zu verstehen und auf ein Sinnganzes hinzuordnen, liegt darin, daß das Tun in seiner ursprünglichen und unmittelbaren anthropologischen Funktion erfahren werden kann,

> "nämlich als Medium, in dem man durch Selbstentäußerung zu sich selbst findet." (8)

SALZMANN hat in seinem Aufsatz "Sinn-Erfahrung als erzieherische Dimension im Lebens- und Lernbereich Haushalt" in vergleichbarer Weise die Sinnerfahrung am Beispiel der Arbeit exemplifiziert. Er sagt, wenn Arbeit die anthropologische Funktion der Selbstverwirklichung haben solle, dann müsse Arbeit

> "ein Stück seiner selbst nach außen sichtbar werden und im Werk konkrete Gestalt annehmen lassen." (9)

Die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung liegt im praktischen Tun. Individualität im Werk zum Ausdruck zu bringen ist der Weg zur Sinnerfahrung. Im Selbstgestalten können Werte verwirklicht und Sinn gefunden werden:

> "Im Schaffen erlebt sich der (Gestaltende) als ein - natürlich immer in bestimmten Grenzen - Könnender, der sich mit dem Werk identifizieren kann und für das, was er tut, verantwortlich ist." (1o)

Da das "Verantwortlichsein" zum Wesensgrund der menschlichen Existenz gehört (11),liegt im Verantwortung-Tragen der Sinn. Der Pädagoge hat die Verantwortung für Bildungsaufgaben, die den Schüler befähigen, "Verantwortung zu übernehmen" (WENIGER). Er hat die Verpflichtung, Hilfen zu bieten und Situationen zu schaffen, die zu Wertverwirklichung und Sinnfindung führen, damit dem Schüler seine Verantwortung für Wertverwirklichung und Sinnfindung bewußt wird.

3.1.2 Die "Erlebniswerte"

Nach FRANKL gibt es eine weitere Kategorie möglicher Werte. Es sind solche,

> "die im Erleben verwirklicht werden, 'Erlebniswerte'. Im Aufnehmen der Welt, z.B. in der Hingabe an die Schönheit der Natur oder Kunst werden sie realisiert." (12)

Der Textilgestaltungsunterricht bietet typische Situationen, in denen sich Erlebniswerte verwirklichen lassen. Es sind optische, haptische und akustische Wahrnehmungen, die zum Erleben führen können. Der psychische Prozeß des Erlebens vollzieht sich im Wechsel zwischen Eindruck und Ausdruck. Beeindrucken kann die Textilie auf vielfältige Art; optisch durch ihre Erscheinungsformen, z.B. durch ihre ästhetische und technische Ausführung, haptisch durch ihre Materialqualitäten. Das Berichten über Aufgabe und Sinn der Textilien kann zu einem akustischen Sinneserlebnis führen. Wenn ein Schüler die Textilie als Kulturgut vorgestellt bekommt, die von sich beanspruchen darf, Ausdruck der Lebensform des Menschen zu sein, als Bekleidung am Anfang der Kulturgeschichte der Menschheit zu stehen (LAPIDE), oder wenn ihm bewußt gemacht wird, daß Textilien als Kleidung im wahrsten Sinne des Wortes dem Menschen auf den Leib zugeschnitten sind, seine "zweite Haut" verkörpern und wenn ihm erfahrbar gemacht wird, was die Textilie alles im Leben sein kann, "in welche Handlungen sie eingeht" (13), ob z.B. in den täglichen Gebrauch, in das Brauchtum oder in liturgische Handlungen, dann wird ein Schüler nicht nur rational, sondern emotional angesprochen. Über das Wort wird er zum Erleben geführt, denn im gleichen Augenblick verschmelzen Wahrnehmung, Vorstellung und Gefühl zu einer Bedeutungseinheit, die Sinn offenlegt. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Ein Schüler hört folgenden Text:

> "Die Erfindungsgabe des primiven Menschen war vielleicht größer als die des modernen Durchschnittsmenschen; wir unterscheiden uns von ihnen mehr durch die Anhäufung des Wissens, der Stoffe und Geräte als durch angeborene Überlegenheit der Intelligenz ...
>
> Diese primitive Geschicklichkeit tritt in der Kunst des Webens klar zutage. Auch hier wies das Tier dem Menschen den Weg. Das Netz der Spinne, das Nest des Vogels, das Faser- und Blättergewebe in der Naturstickerei der Wälder gaben ein so offensichtliches Beispiel, daß alle Wahrscheinlichkeit nach das Weben eine der frühesten Künste der Menschenrasse war. Rinden, Blätter und Grasfasern wurden manchmal so wunderbar zu Kleidern, Teppichen und Wandbehängen gewebt, daß unsere zeitgenössischen Maschinen mit ihnen nicht wetteifern können." (14)

Im Staunen über diese Worte, im "Angemutetsein" von diesem Inhalt und im "Innewerden" dieser Bedeutung vollzieht sich das Erleben. Im Ergriffensein von einem solchen Augenblick erschließt sich Sinn.

Ein Bildungsdenken, das die textilen Kulturgüter als sinnhaltige Güter versteht, wird das Bildungsziel intendieren: Fähigkeiten entfalten, die zur Wertverwirklichung führen. Das subjektive Wertschaffen, im Sinne FRANKLs als individuelle schöpferische Wertverwirklichung und als Wertverwirklichung durch das Erleben dargestellt, bildet eine wichtige Voraussetzung für die Erfahrung der objektiven Werte. Die Möglichkeit zu subjektiver Wertverwirklichung läßt sich hier als ein weiteres Merkmal bestimmen, das die Eigenwertigkeit des Textilgestaltungsunterrichts kennzeichnet.

3.1.3 Die Ganzheitlichkeit und Erlebnisvielfalt

Der pädagogische Sinn des Textilgestaltungsunterrichts wird darin gesehen, daß dieser Unterricht auf die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den Sinnzusammenhängen seiner Erfahrungswelt und speziell mit den kulturellen Werten des textilen Bereichs hin angelegt ist. Da die Bil-

dungsaufgabe im Sinne einer Ganzheitlichkeit verstanden wird, geht es im Bildungsprozeß um die Entfaltung der intellektuellen, emotionalen, imaginativen und manuellen Kräfte des Menschen. Diese Aufgabe kann hauptsächlich deshalb erfüllt werden, weil der Gestaltungsprozeß den Schwerpunkt des Unterrichts bildet. Die Verbindung von Theorie und Praxis, von "denkendem Tun und tuendem Denken", begünstigt die Entfaltung aller geistig-seelischen Kräfte und Funktionen. Durch den pädagogisch-didaktischen Vermittlungsprozeß, in Verbindung mit der selbständigen Erarbeitung der Inhalte durch die Schüler, können diese exemplarisch, elementar und fundamental erschlossen werden, so daß der Schüler die Theoriebildung zum Teil selbst exemplarisch vollziehen lernt und vom Einzelnen zum Allgemeinen selbständig vordringen kann. Textilgestaltungsunterricht, der Theorie und Praxis miteinander verbindet, bietet dem Schüler die Möglichkeit, das Gesetzmäßige, Kategorien und Prinzipien selbst zu erkennen und dabei zu erfahren,

> "daß man sich der so gewonnenen Einsichten wie eines Schlüssels zum Erschließen komplexer Zusammenhänge, die den Bereich der (Textilgestaltung) übersteigen, bedienen kann." (15)

In der Verbindung von Theorie und Praxis, die die Ganzheitlichkeit bestimmt, zeigt sich ebenfalls die Eigenwertigkeit des Faches, die vor allem auch dazu beiträgt, daß sich der Textilgestaltungsunterricht von den meisten anderen Fächern unterscheidet.

Mit Blick auf die pädagogische Aufgabe, den Schüler für seinen Lebenskreis zu erschließen, damit er Einsichten in Sinnzusammenhänge gewinnen kann, ist hervorzuheben, daß dieser Unterricht "handlungsorientiert" verläuft, um mit LITT zu sprechen, "umgangshaft" erfolgt und sich durch einen

"Ernstcharakter" auszeichnet. Durch diese Voraussetzungen wird subjektiver Sinn erfahrbar, denn selbst die kleinste Gestaltungsaufgabe wird ernst genommen. Denken, Vorstellung, Phantasie, Gefühl und Erleben finden in dem gestalteten Werk ihren Ausdruck, von dem Reize ausgehen, die auf den Lehrer, auf die Mitschüler wirken und vom Gestaltenden selbst als Rückwirkung empfunden werden. Von diesem Prozeß geht eine erschließende Wirkung aus, die zur "Verinnerlichung" der Bildungsinhalte führen und für Werte öffnen kann.
Die nachgestellte Graphik veranschaulicht die Verbindung von Theorie und Praxis, die für den ganzheitlichen Bildungsprozeß konstitutiv ist:

Graphik 3: Die Ganzheitlichkeit

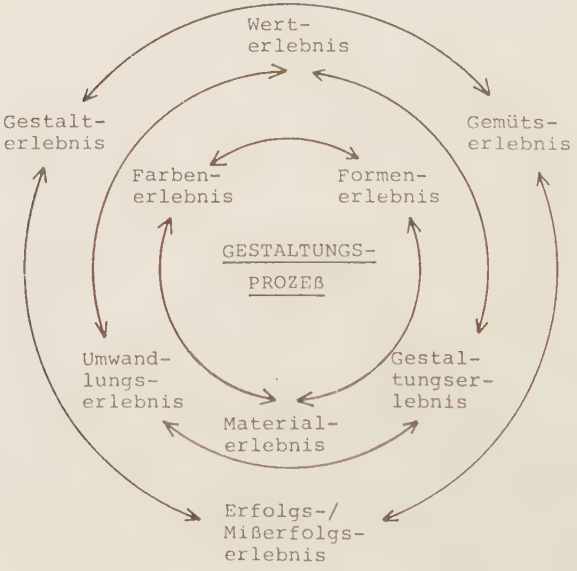
Das Gestalten erhält eine schöpferische Qualität, wenn es aus dem Innern des Menschen erwächst. Die Anlage zum Schöpferischen, so meinen BUBER und andere, sei jedem Menschen mitgegeben. Sie müsse von außen angeregt werden, damit sie sich entfalten könne. In diesem Sinne ist der Hinweis von WIDMER zu verstehen:

> "Voraussetzung für das Gestalten ist ein inneres Angesprochen-sein von einem Erlebnisgehalt." (16)

Das Angesprochen-werden, so ist zu folgern, geschieht durch Erleben. Die Möglichkeit, den Schüler im Textilgestaltungsunterricht zum Erleben zu führen, wurde schon angesprochen. Hier ist ergänzend auf die Erlebnisvielfalt hinzuweisen, da sie ebenfalls die Eigenwertigkeit des Faches mitbestimmt. Die Erlebnisvielfalt läßt sich dadurch erklären, daß in den Bildungsinhalten des Textilgestaltungsunterricht zumeist ein Erlebnisgehalt gründet. Wie der Erlebnisgehalt, in Analogie zum Bildungsgehalt, fachdidaktisch zu verstehen ist, wird an anderer Stelle der Arbeit erläutert.

Die Graphik zeigt in einem Überblick mögliche Erlebnisse, die sich allein vom Gestaltungsprozeß her ergeben können:

Graphik 4: Die Erlebnisvielfalt



Die skizzierten Merkmale,
- das sinnhaltige ästhetisch-handwerkliche Tun,
- die Möglichkeit zu subjektiver Wertverwirklichung,
- die Ganzheitlichkeit der Bildung und
- die Erlebnisvielfalt

kennzeichnen das Eigenwertige der Textilgestaltung im Bereich der Schule. Sie sind die Grundvoraussetzungen für eine Bildung, die sich als ganzheitliches Geschehen versteht und in sich strukturierte Sinnzusammenhänge umfaßt. Mit dieser Feststellung ist die historische Auseinandersetzung soweit erfolgt, daß sich abschließend der Sinn des Faches konkretisieren läßt.
Die Bildungsaufgabe des heutigen Textilgestaltungsunterrichts wurzelt in Teilaspekten im "alten Handarbeitsunterricht". Die didaktische Entwicklung des Faches hat dazu geführt, daß Textilgestaltung im Bereich der Schule ein Bildungsfach ist, das seine pädagogische Aufgabe darin sieht, jungen Menschen für das kategoriale Erfassen ihrer Lebenswirklichkeit Hilfen anzubieten, die zum Erkennen von Sinnzusammenhängen führen. Hierzu läßt sich als Sinn des Faches die allgemeine Menschenbildung begründen. Es geht darum, den Menschen für den textilen Bereich zu erschließen und diesen Lebensbereich für ihn zu erschließen. (17)

Da sich der Sinn der Bildungsaufgabe aus dem Lebensbereich der Schüler ergeben muß, genügt es zum Aufschließen dieses Bereiches nicht, wenn Bildung nur in der Entfaltung ästhetisch-handwerklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten wie in der Förderung der schöpferischen Kräfte des Menschen gesehen wird.
Der Sinnbezug dieser Aufgabe ist nicht umfassend genug. Das Gestalten und das Herstellen sind zwar konstitutiv für das Fach, aber sie haben heute infolge technischer und wirtschaftlicher Entwicklungen einen anderen Stellenwert. Sinn und Bedeutung liegen nicht im Herstellen oder in dem Ge-

staltungsprozeß allein, sondern die fachdidaktische Bildungsintention zielt auf das, was durch diesen Prozeß zu erreichen ist, und das ist mehr. Dieses Mehr wird bei Zugrundelegen eines zeitgemäß korrigierten Bildungsbegriffs in der Entfaltung und Förderung des Prozesses Enkulturation und Personalisation gesehen. So läßt sich der Sinn des Faches als fachdidaktische Zielsetzung in den Satz kleiden:

AUFSCHLIEßUNG DES MENSCHEN FÜR DEN TEXTIL-GEGENSTÄNDLICHEN LEBENSBEREICH, DAMIT ER WERTE UND SINNZUSAMMENHÄNGE ERKENNEN UND EIN ENGAGEMENT FÜR DIE TEXTILKULTUR ENTWICKELN KANN.

Zweiter Teil:

ENKULTURATION UND PERSONALISATION DURCH MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG

Wie das Ergebnis der historischen Analyse erkennen läßt, verfügt der Textilgestaltungsunterricht über die Voraussetzungen für eine musisch-kulturelle Bildung. Wenn hier die Auffassung vertreten wird, daß durch diese Bildung insbesondere die Prozesse der Enkulturation und Personalisation gefördert werden, dann ist für die Begründung dieses Standpunktes das Aufzeigen der anthropologisch-psychologischen Grundlagen ein wesentlicher Gesichtspunkt.

Um einen objektiven und überzeugenden Maßstab für die Bildungsaufgabe zu gewinnen, ist es zuerst notwendig, das Wesen des Bildungsprozesses zu analysieren. Es wird versucht, innerhalb der Vielfalt bildungstheoretischer Ansätze eine eigene Position zu beziehen, die sich in anthropologisch-psychologischer Sicht an dem orientiert was ist, und danach fragt, was werden soll. Die theoretischen Erkenntnisse, die hierbei gewonnen werden, bilden die Basis für die anthropologisch-psychologische Grundlegung. Bei der Darstellung der personalen Struktur soll zugleich der anthropologisch-psychologische Ort des Musischen und Kulturellen im Dasein des jungen Menschen bestimmt werden. Hiermit ist angedeutet, daß in diesem zweiten Teil der Arbeit das partikuläre Fragen überschritten werden muß, denn für Aussagen, die das Wesen des Menschen, die Komplexität seiner geistig-seelischen Struktur betreffen, ist es notwendig, Erkenntnisse aus der Anthropologie, Psychologie, Pädagogik und Philosophie zusammenzufassen.

KERSCHENSTEINERs Bestimmung, daß Bildung heute nicht wie im 18. und 19. Jahrhundert angenommen, Formung des Menschen sei,

> "sondern Formung der Individualität zu der ihr zugänglichen Lebensform von höchster Vollendung" (1),

gibt die Veranlassung, für die anthropologisch-psychologische Grundlegung insbesondere SPRANGERs "Lebensformen" zu reflektieren. In diesen psychologisch-philosophischen Ausführungen lassen sich überzeugende Antworten auf Grundfragen finden, die die individuelle Geistesstruktur des Menschen erklären und verstehen helfen. Außerdem wird das "Strukturmodell" von VETTER untersucht, weil er in dieser anthropologisch-psychologischen Konzeption die Bedeutung der Emotionalität für den Werdeprozeß des Menschen hervorhebt und das Gemüt und Gewissen als personale Instanzen erläutert.

Im letzten Kapitel werden Enkulturation und Personalisation als psychische Prozesse bestimmt, die durch musisch-kulturelle Bildung entfaltet und gefördert werden und so den jungen Menschen befähigen,

> "in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt 'eine gewisse Ordnung herzustellen' (Litt), 'Verantwortung zu übernehmen' (Weniger), Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen und freie Lebensmöglichkeiten zu ergreifen." (2)

In fachdidaktischer Modifikation wäre zu ergänzen:

> Vor allem im Bereich der textilen Kultur und speziell in den beiden wichtigen Lebensbereichen Kleiden und Wohnen.

1. DIE BILDUNGSTHEORETISCHE EXPLIKATION

Da die Pädagogik nicht nur als Seinswissenschaft, vor allem auch als "Sollenswissenschaft (Derbolav) im Sinne der Ziel- und Wertantizipation aufgrund eines umfassenden Welt- und Menschenbildes " (1) zu verstehen ist, darf sich der Pädagoge nicht nur an dem orientieren,was ist, sondern hat zu fragen, was werden soll. In gleicher Intention fordert BOLLNOW die "Auseinandersetzung", die pädagogischem Handeln vorauszugehen habe. Pädagogisches Denken impliziert in diesem Zusammenhang anthropologisch-psychologische Fragen, die die Seinsstruktur des Menschen betreffen und zugleich

Fragen nach dem Bildungsprozeß, oder wie KERSCHENSTEINER sagt, nach dem "Bildungsverfahren". Eine Auseinandersetzung mit Bildungsfragen soll zuerst erfolgen, weil hierdurch eine Eingrenzung der anthropologisch-psychologischen Aspekte ermöglicht wird. Das Interesse richtet sich nur auf wenige, aber wesentliche und entscheidende Gesichtspunkte, die es erfordern, angemerkt oder ausführlich dargestellt zu werden.

Die Feststellung, daß in der Gegenwart die Aussagekraft des Bildungsbegriffs an Bedeutung verloren hat, daß z.B. in pädagogischen Theorien und didaktischen Modellen weitgehend auf seine Anwendung verzichtet wird, macht es erforderlich, im Rahmen dieser Arbeit zu versuchen, Bildung als einen pädagogischen Schlüsselbegriff für den Textilgestaltungsunterricht in einer zeitgemäßen Form zu bestimmen. Bei der Umschreibung des Bildungsprozesses werden sowohl die veränderten Lebensweisen und kulturellen Gegebenheiten, als auch die in der Vergangenheit gewonnenen Erkenntnisse, die bereits zu einem allgemeingültigen Maßstab für die Bestimmung des Bildungsprozesses geworden sind, berücksichtigt.

1.1 Der Bildungsprozeß im Unterricht

Aus psychologischer Sicht betrifft der Bildungsprozeß menschliches Erleben und Verhalten. Eine Reflexion unter kausaler und finaler Fragestellung führt zum Verstehen der teleologischen Dynamik des Werdens und Eingebundenseins junger Menschen in ihrer Mitwelt und Kulturwelt.

Versteht man Bildung als Vorgang, z.B. als geistige Formung und akzeptiert man gleichzeitig, daß zur Bildung eine Zustandsform, z.B. eine innere Gestaltprägung oder psychische Anlage gehört, dann ist dem Gedanken zuzustimmen.

daß sich der Bildungsprozeß der Seele ähnlich vollzieht, wie der Entwicklungsprozeß des Körpers:

> "Wie der menschliche Körper, von gewissen Keimanlagen ausgehend durch entsprechende Nahrung und Bewegung oder Betätigung sich nach physikalischen und chemischen Gesetzen bis zu seiner vollen Reife entwickelt,so geht auch die Bildung des menschlichen Geistes aus seelischen Anlagen heraus unter dem Einflusse geistiger Nahrung nach gesetzmäßig verlaufenden geistigen Akten vor sich. Die geistige Nahrung liefert die Kultur..., die im Laufe der menschlichen Entwicklung von Generation zu Generation eben durch den Prozeß der Bildung des Nachwuchses immer erneuert und immer erweitert wurden." (2)

Aus diesem Bildungsdenken lassen sich folgende Momente erheben, die in anthropologisch-psychologischer Sicht zu beachten sind:

- die seelische Anlage ist die Grundvoraussetzung für den Bildungsprozeß;
- Bildung vollzieht sich unter dem Einfluß geistiger Nahrung nach gesetzmäßig verlaufenden Akten;
- die Kulturgüter sind Bildungsgüter - sind geistige Nahrung;
- Bildung erzeugt, erneuert und erweitert die Kultur.

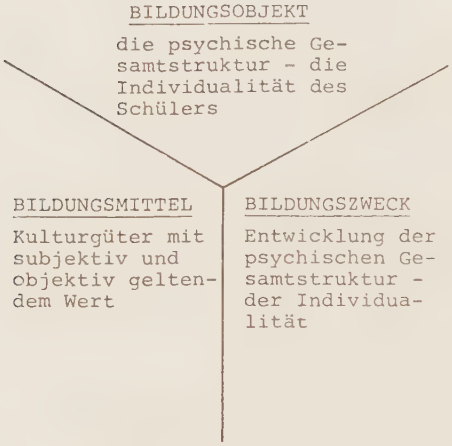
Die Umschreibung des Bildungsprozesses erweckt zunächst den Eindruck, als sei nur "formale Bildung" beabsichtigt, d.h. "Entfaltung und Entwicklung der im menschlichen Subjekt angelegten Kräfte und Fähigkeiten ..." (3) Daß aber in diesem Bildungsverständnis die "materiale Bildung" mitgemeint ist, zeigt die Aussage: "Die geistige Nahrung liefert die Kultur." Diese Umschreibung, die KERSCHENSTEINER innerhalb einer pädagogischen, nicht innerhalb einer didaktischen Diskussion gibt, entspricht in ihrer Grundtendenz dem "kategorialen" Bildungsdenken, denn Bildung wird als prozeßhafter Vorgang betont, der auf den Menschen als Individuum gerichtet ist und der als geistige Auseinandersetzung mit der Mitwelt und Kulturwelt gesehen wird. Für eine anthropologisch-psychologische Begründung ist festzuhalten:

> "Bildung kann sich weder vom einzelnen allein noch von den Verhältnissen, in denen er lebt, her legitimieren; entscheidend ist vielmehr das für den einzelnen mögliche Maß seiner 'anthropologischen' individuellen Position." (4)

Mit Blick auf die anthropologisch-psychologische Grundlegung ist zu konstatieren:
Die seelische Anlage ist die Grundvoraussetzung für den Bildungsprozeß. Bildung vollzieht sich nach gesetzmäßig verlaufenden geistigen Akten.

Um auf weitere anthropologisch-psychologische Grundlagen verweisen zu können, die mit dem Bildungsprozeß in Zusammenhang stehen, soll das Bildungsverfahren im Unterricht reflektiert werden. KERSCHENSTEINER ordnet diesem drei notwendige Elemente zu: "das Bildungsobjekt, das Bildungsmittel und der Bildungszweck." (5) Graphisch läßt sich die Zuordnung der drei Elemente so veranschaulichen:

Graphik 4: Konstituierende Elemente des Bildungsverfahrens nach Georg KERSCHENSTEINER



Für die Gewinnung anthropologisch-psychologischer Erkenntnisse, die das Wesen des Bildungsprozesses erklären, ist es nach KERSCHENSTEINER notwendig, den "Fundamentalsatz" jeden Bildungsprozesses -

> "Denn aller Bildungsprozeß ist ja nichts anderes als eine Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen." (6)

- in seiner ganzen Evidenz zu erfassen, da in ihm das "Grundaxiom des Bildungsverfahrens" gründet. Dieses faßt er in die These:

> "Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein." (7)

Evident an dem Fundamentalsatz ist die Aussage, daß der Bildungsprozeß eine Wiederverlebendigung der Kultur im Individuum bedeutet, d.h. daß der Bildungsprozeß ein Geschehen zwischen subjektivem und objektivem Geist ist. In dieser Bedeutungsform, nur in einer anderen Terminologie, definiert KLAFKI:

> "Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir im eigenen Erleben oder Verstehen anderer Menschen uns unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden.
>
> Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit erschließen, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit." (8)

Wenn sich nach KLAFKI für den Fachdidaktiker die Aufgabe stellt, die F a c h i n h a l t e entsprechend diesem Bildungsbegriff zu wählen, damit sie als Lerngegenstand den Schüler wirklichkeitsbezogen auf sein Leben und Handeln in der Gesellschaft vorbereiten, dann stellt sich für den Pädagogen nach KERSCHENSTEINER eine ergänzende Aufgabe, und zwar unter Beachtung anthropologisch-psychologischer Aspekte das G r u n d a x i o m zu reflektieren. Dieses relativiert die allgemeine Aussage insofern, als es darauf aufmerksam macht, daß ein Kulturgut für einen Schüler nur dann ein Bildungsgut werden kann, wenn subjektive und objektive Geistesstruktur übereinstimmen. Um diesen Aspekt des Axioms zu klären, wird im folgenden, ohne auf Einzelheiten eingehen zu können, den beiden Fragen nachgegangen:

> "Was aber ist die Struktur des Kulturgutes?
> Was aber ist die Struktur der Individualität?" (9).

Im Anschluß daran wird der Bildungszweck als Aufgabe und Ziel erläutert.

1.1.1 Die Struktur des objektiven Geistes

Die Kulturgüter verkörpern in ihrer Gesamtheit die Kultur, z.B. die einer Gesellschaft, eines Volkes oder eines individuell geprägten Kontinents. In einem historisch-pädagogischen Verständnis bezeichnet Papst Johannes Paul II die Kultur als

"die g r o ß e E r z i e h e r i n" (1o)

und versucht sie in einem weitgefaßten Sinn wie folgt zu umschreiben:

> "Die Kultur ist das Leben des Geistes; sie ist der Schlüssel, der Zugang zu den tiefsten und eifersüchtigst gehüteten Geheimnissen des Lebens der Völker gibt; sie ist der grundlegende einigende Ausdruck ihrer Existenz, weil in der Kultur die, ich möchte sagen, unaussprechlichen Reichtümer der religiösen Überzeugungen, der Geschichte, des literarischen und künstlerischen Erbes, der ethnologischen Substanz, der Verhaltensweisen und der Geisteshaltungen der Völker zusammentreffen." (11)

In den Ausführungen der Ansprache des Papstes heißt es weiter, daß der Mensch selbst das wesentliche und fundamentale Faktum der Kultur sei, und daß Kultur Integrität bewahre, zur Identität führe, zu einer Gemeinschaft gehöre, die eine Geschichte verbinde, eine breite Skala von Werten umfasse, einen tiefen Sinn menschlichen Daseins beinhalte und daß sie es sei, die die Familie ihr Erziehungswerk beginnen lasse. (12)

Wenn sich Kultur in dieser Umfassenheit darstellt, dann lassen sich ohne jeden Zweifel die Kulturgüter als Bildungsgüter bestimmen, dann sind sie es, die innerhalb des schulischen Unterrichts den Bildungsprozeß einleiten können. Psychologisch gesehen sind Kulturgüter "Gebilde oder Erzeugnisse" des individuellen und kollektiven Geistes.

In ihnen manfestieren sich "Ausdruckswerte" und "Bedeutungswerte" (13), die es zu unterscheiden gilt, denn sie sind individuelle Sinnträger. Die Ausdruckswerte sind das im Objekt Fundierte, in ihnen wurzelt die seelische Gesamtstruktur des Schöpfers. Die Bedeutungswerte sind die für das Subjekt im gleichen Sinn identifizierbaren Werte, die in ihm neue Bedeutung gewinnen. Entweder haben die Kulturgüter "ein bestimmtes seelisches Erlebnis zu ihrem S i n n" oder "eben ein gegenständliches, eine Zahlen-, Punkt-, Linien- oder Flächenbeziehung." (14) Zur Struktur des objektiven Kulturgutes gehört jeweils ein "Sinngefüge", das ein mathematisches oder künstlerisches, ein philosophisches oder naturwissenschaftliches, ein religiöses oder soziales, ein ökonomisches oder technisches sein kann. Bei Kultgütern, die als Bildungsgüter eingesetzt werden, ist zu beachten,

> "daß jedes Kulturgut mehr oder weniger die Struktur des Geistes trägt, der es geschaffen hat. Es ist die besondere durch den objektiven Geist bestimmte Art des Denkens, Fühlens und Wollens eines einzelnen oder eines ganzen Volkes oder geistig verwandter Völker, die sich in dem Kulturgut objektiviert hat. Die ganze individuelle geistige Energie ist gleichsam in dem Kulturgut latent geworden... Auch andere Gruppen der psychischen Vorgänge, gewisse Akte der Erkenntnis, der ästhetischen oder moralischen Einfühlung, des religiösen Empfindens, des sozialen Wollens, des technischen Könnens haben sich objektiviert." (15)

Das Zitat verdeutlicht, daß jedes Kulturgut mehr oder weniger ein individuelles Gepräge hat, ein Element menschlicher Erfahrung, menschlicher Vorstellung und eine Ausdrucksform des Geistigen ist. Anders gesagt:

> "Die G e i s t e s s t r u k t u r des Objektivierenden kann in ihrer Wurzel nicht völlig unabhängig sein von der rein p s y c h o l o g i s c h e n Struktur." (16)

Für die anthropologisch-psychologische Grundlegung ist festzuhalten:
Durch Bildung wird die im Kulturgut latent gewordene Energie im Individuum neu erzeugt und in kinetische Energie z u r ü c k v e r w a n d e l t. (17)

1.1.2 Die Struktur des subjektiven Geistes

Die Kulturgüter eines Kulturbereiches sind für den Menschen, der in diesem Bereich lebt, die primären Bildungsmittel. Entwicklungspsychologisches Denken anerkennt, daß der Kulturkreis - "weite Umwelt" und "enge Umwelt" - als soziokultureller Faktor am integrierenden Prozeß der Entwicklung des Menschen beteiligt ist. (18) In diesem Sinne stehen die Kulturgüter als Bildungsgüter mit dem Entwicklungsprozeß des Menschen in Zusammenhang:

> "Der sich entwickelnde Mensch wird mitten in den Kulturkreis der Gesellschaft hineingestellt, und erst unbewußt, dann aber mit immer steigendem Bewußtsein ergreift er die Kulturgüter dieses Bildungskreises, sei es ohne, sei es mit Unterstützung pädagogischer Hilfen." (19)

Hilfe zu leisten, müßte als eine selbstverständliche pädagogische Aufgabe verstanden werden, und zwar als eine, die das Bewußtsein der Schüler stärkt, damit er die Kulturgüter seines Bildungskreises zu ergreifen strebt. Auf den Unterricht bezogen stellt sich die Frage:

> "Welche Kulturgüter ergreift die einzelne Seele, an welchen Kulturgütern kann sie sich zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten, und wie geht das Ergreifen eines Kulturgutes vor sich?" (2o)

Kultürgüter, so wurde bisher ausgeführt, tragen den Stempel eines individuellen Geistes, sind Ausdruck einer bestimmten Art zu denken, zu fühlen oder zu wollen, sind Objektivationen einer Individualität. Im Sinne SPRANGERs manifestiert sich in einem Kulturgut die "Lebensform" eines Menschen. Für die Beantwortung der gestellten Fragen ist es wichtig, zu klären, was unter Individualität und

[illegible] [illegible] [illegible] [

Prozesse Enkulturation und Personalisation, werden beide Begriffe in einer näheren Umschreibung graphisch gegenübergestellt:

Graphik 5: Die "naturgegebene Individualität" und die "entwickelte Lebensform"

INDIVIDUALITÄT	LEBENSFORM
Zur Individualität gehört - eine relativ konstante angeborene Disposition, z.B. die "Eigentümlichkeit des Erlebens, Verhaltens, Leistens; Anlagen, Fähigkeiten, Tendenzen, Interessen usw." (24)	Lebensform ist - "die angeborene und im wesentlichen wenig veränderliche Grundlage der durch die Kultursysteme e n t w i c k e l t e n Individualität..." (26)
Individualität ist - "ein nach Spontaneität, Rezeptivität, Ablaufs- und Entwicklungstempo der seelischen Funktionen eigen- und einzigartiger Funktionsverband." (25)	Lebensform ist -"...ein bereits vom objektiven Geiste in einer bestimmten Richtung geformtes Sinngefüge."(27)
Der Individualität eignet - eine individuelle Geistesstruktur.	Der Lebensform eignet - eine durch den objektiven Geist bereits entwickelte Geistesstruktur, die in Adäquatheit zu den Kultursystemen steht.

Nach KERSCHENSTEINER entwickelt sich die Geistesstruktur des Menschen auf der Grundlage eines psychischen Funktionssystems. Das Geflecht von seelischen Funktionen, das sich quantitativ und qualitativ verändert, ist im geisteswissenschaftlichen Sinne nicht die Geistesstruktur des Menschen. Unter subjektivem Geist oder individuellem Geist ist die "G r u n d s t r u k t u r" einer Individualität zu verstehen, die sich auf eine prägende Lebensgrundlage zurückführen läßt. KERSCHENSTEINER geht von drei Grundstrukturen aus, der philosophischen, ästhetischen und religiösen.(28) Theoretisch werden Menschentypen benannt, die aus einer bestimmten seelischen Grundverfassung heraus erleben, handeln, fühlen, denken d.h. sich dieser Grundstruktur adäquat verhalten. Die Grundstruktur existiert jedoch nicht in einer Absolutheit, sondern zu ihr gehören "T e i l s t r u k t u r e n", die sich in sechs psychischen Verhaltensweisen äußern, in der theoretisch-philosophischen, religiösen, ästhetischen, egozentrischen, altruistischen und sozialsachlichen. Diese Formen des psychischen Verhaltens sind in die Grundstruktur der Individualität hineingebaut,

> "... gleichsam wie der Schuß in die Kette, die nun selbst wieder große Mannigfaltigkeiten zeigen können." (29)

Das Grundverhalten eines Menschen, das sich allgemein durch den Zustand der Aktivität und Kontemplation bestimmen läßt, wird in bezug auf die Seinserkenntnis auf ein philosophisches, ästhetisches oder religiöses Apriori gründen, aber es werden immer, wenn auch nur ansatzweise, in jedem Menschen alle sechs verschiedenen Verhaltensweisen vorhanden sein, denn

> "jede einzelne Psyche ist eine Zwischenform, in der mehrere der sechs psychischen Grundverhalten gemischt sind." (3o)

Im Vergleich hierzu ist die Lebensform nach SPRANGER als

entwickelte Geistesstruktur zu verstehen, die sich in den verschiedenen Lebenstypen zeigt. SPRANGER unterscheidet in seiner Theorie zwischen sechs einfachen Grundtypen - er spricht vom theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, religiösen, sozialen und politischen Menschen - und drei komplexen Typen - hier nennt er den technischen Menschen, den Rechtsmenschen und den Erzieher. Lebensform kennzeichnet das Übergewicht eines psychischen Verhaltens, das Vorherrschen einer Werthaltung, die der individuell entwickelten Geistesstruktur eines Menschentyps entspricht, d.h. eine Lebensform richtet sich mehr auf Seins- und Sinnzusammenhänge, eine andere mehr auf "Mittel- und Zweckverhalte", die eine auf geistige Systeme, die andere auf praktische Verwirklichungen, die eine ist auf das Innen, die andere auf das Außen konzentriert, der einen geht es um Wertverwirklichung auf ästhetischem, der anderen auf ökonomischen Gebiet, und das

> "nicht weil man sie so erzogen hat oder erziehen hätte können, sondern weil schon in ihrer bei der Geburt angelegten Individualität diese Form vorgezeichnet war." (31)

Diese Erläuterung müßte genügen, um zwischen Individualität und Lebensform zu unterscheiden. Sie müßte auch erkennen lassen, daß Sinn und Wert der Kulturgüter optimal dann im Bildungsprozeß erfahren werden können, wenn subjektive und objektive Geistesstruktur sich entsprechen. Außerdem ist es jetzt möglich, die zuvor gestellte Frage - welche Kulturgüter die einzelne Seele ergreife, an welchen Kulturgütern sie sich zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten könne und wie das Ergreifen vor sich gehe - zu beantworten. Zum ersten Teil der Frage ist zu sagen, daß die individuelle Seele vor allem die Kulturgüter ergreift, die ihrer Geistesstruktur entsprechen. Kulturgüter auf dem Gebiet der Kunst z.B. tragen Formenelemente, die einen spezifischen Sinn haben. Sie werden durch Ausdrucksmittel bestimmt, die ihre eigene "sinnhafte Regel" und ihre "eigene Logik" besitzen. Im Bildungsprozeß, so könnte man jetzt sagen, ist jeder Schüler

in der Lage, wenigstens erkenntnismäßig die sinnhaften Regeln bis zu einem gewissen Maße zu erlernen und "ein theoretisches Verständnis für sie zu entwickeln." (32) Zählt ein Schüler zu einem theoretischen Typ, dann wird er aufgrund des Vorherrschens seines theoretischen psychischen Verhaltens ein Kunstwerk intellektuell verstehen, aber er wird die Gefühlserlebnisse und die Ideen, die sich in dem Kulturgut objektiviert haben, nicht erleben können. In das Wesenhafte einer Stickerei, einer Weberei oder einer Spitze wird ein Schüler auch nur dann eindringen können, wenn er z.B. die Phantasiearbeit, die die Ornamentik prägt, nacherleben kann, oder wenn ihm die Gefühlserlebnisse zugänglich sind, die zur Komposition der Form- und Farbelemente geführt haben. Den Sinn eines Objektes aus der Textilkunst wird ein Schüler nur dann erleben und erkennen, wenn er über die Geistesstruktur verfügt, die sich in dem Kulturgut objektiviert hat.
Der zweite Teil der Frage läßt sich so beantworten: Die individuelle Seele kann sich nur an den Kulturgütern zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten, die eine Strukturgleichheit aufweisen, denn der Bildungswert der in einem Kulturgut liegt, entfaltet sich nur bei dem Schüler,

> "dessen Seelenverfassung oder dessen Seelenrelief (um mich eines glücklichen Wortes von Aloys Fischer zu bedienen) gleich oder ähnlich gestaltet ist wie die Seelenstruktur..."(33)

des Kulturgutes. Im ästhetischen Bereich gebildet, um bei diesem Beispiel zu bleiben, wird ein Schüler primär über die Bildungsgüter dieses Bereiches; zu einer gewissen Höhe emporarbeiten kann sich nur der, der über eine Geistesstruktur verfügt, die diesem Bereich entspricht. Deutlicher, als mit dem folgenden Bildvergleich, das KERSCHENSTEINER aus dem Bereich der Musik wählt, läßt sich nicht antworten:

> "Das Kulturgut schlägt gleichsam den Ton an,
> auf den nur jene Saiten einer Seele reagieren,
> die auf den gleichen Ton abgestimmt sind." (34)

Nur die Kulturgüter werden ergriffen, deren Töne gehört werden. Damit viele Saiten einer Seele reagieren, müssen viele Töne angeschlagen werden. Um alle Saiten zu aktivieren, ist die gesamte Tonleiter zu spielen, sogar oft zu spielen, damit vielleicht der Lieblingston - es könnte die Textilie sein - immer wieder gehört wird.

Im Hinblick auf die anthropologisch-psychologische Grundlegung bietet die Explikation, wie sie hier vorgenommen wurde, eine wichtige Grundlage zur Bestimmung der Struktur des Geistes: Der individuelle Lebensgrund, der das psychische Grundverhalten durchdringt, bestimmt die Struktur des Geistes. "Jeder individuelle Geist zeigt eine Mischung der sechs typischen Grundverhalten in den verschiendensten Stärkegraden. Diese Mischung erhält überall da, wo es sich um eine einheitliche Lebensform handelt, ihr Hauptgepräge einesteils durch eine oder mehrere Formen des aktiven psychischen Verhaltens und andernteils durch eine oder mehrere Formen des kontemplativen."(35)

1.1.3 Die Aufgabe und das Ziel der Bildung

In zeitgemäßen Theorien der Erziehungswissenschaften wird der Begriff Bildung nicht definiert, sondern als Phänomen umschrieben. Aus jeweils unterschiedlichen Intentionen und Fragestellungen wird auf die Vieldimensionalität des Bildungsprozesses aufmerksam gemacht und es werden Akzente gesetzt, die sich mehr am Objekt oder mehr am Subjekt orientieren. Immer wird betont, daß Bildung eine geistige Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt sei

bzw. das Aufeinanderbezogensein von Mensch und Welt zu berücksichtigen habe. So läßt sich nach KLAFKI die Aufgabe der Bildung als Hilfe zur Strukturierung des eigenen Seins und der Welt umschreiben; (36) nach LERSCH z.B., der "Seele und Welt" als korrespondierende Größen versteht, als eine Hilfe zur Aktivierung "des Funktionskreis des Erlebens" (37); nach WIDMER bedeutet Bildung

> "... ein Sich-zurecht-finden und Sich-zurecht-wissen in den Strukturen des je eigenen In-der Welt-seins und bedeutet gleichzeitig, sich selber erkennen, auf dem Wege zu sich selbst sein" (38);

nach BUBER läßt sich Bildung als Hilfe zur "Dialogfähigkeit" erklären. Durch Bildung soll der Mensch fähig werden, mit der Welt in Beziehung zu treten, um sie erfahren zu können (39) um mit der textilen Welt in der Beziehung "Ich-Es" eintreten und durch sie den Sinn und Wert der textilen Kultur erfahren zu können, wäre mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit zu sagen.

Wie diese Ausführungen verdeutlichen, kann Bildung aus pädagogischer Sicht erläutert werden, wie z.B. KERSCHENSTEINER es versucht hat. Wie hier beabsichtigt, kann der Bildungsprozeß auf anthropologisch-psychologische Grundlagen hin befragt werden. Diesen Sachverhalt hat wohl BOLLNOW im Blick, wenn er die "Auseinandersetzung" fordert, die pädagogischem Handeln vorauszugehen habe, und sicherlich erfolgen sollte, wenn Bildung in fachdidaktischer Sicht begründet werden soll. Die bildungstheoretische Auseinandersetzung hat zu der Einsicht geführt, daß im Bildungsgeschehen mehrere Ebenen zu unterscheiden sind. Im einzelnen wurden folgende Erkenntnisse gewonnen:

- Die Kulturgüter sind Bildungsgüter, als Kulturinhalte sind sie zugleich Bildungsinhalte. Sie tragen die Struktur eines individuellen Geistes. In ihnen hat sich die Individualität, z.B. die Art des Fühlens, Denkens oder Wollens eines einzelnen oder eines Volkes objektiviert. Die Struktur eines Kulturbereichs ist ein Sinngefüge.

- Der Mensch ist Individualität und Persönlichkeit. Die psychologisch gefaßte Individualität meint das physisch-psychische Funktionsgefüge, das die Art des Verhaltens eines Menschen bestimmt, die sich im Denken, Empfinden, Fühlen oder Handeln äußert. Zur Individualität gehört eine Geistesstruktur, die nicht gleichzusetzen ist mit den psychischen Funktionen. Als Psyche des Menschen umfaßt sie die Grundstruktur, die auf einer prägenden Grundlage beruht und zu der Teilstrukturen gehören, die sich in den unterschiedlichen Verhaltensweisen des Menschen äußern. Die Bildung des menschlichen Geistes erfolgt aus der seelischen Anlage des Menschen und vollzieht sich nach gesetzmäßig verlaufenden geistigen Akten. Lebensform kennzeichnet das Übergewicht eines psychischen Verhaltens, das Vorherrschen einer Werthaltung, die der individuell entwickelten Geistesstruktur eines Menschentyps entspricht.
- Der Bildungsprozeß ist ein komplexes Geschehen zwischen Subjekt und Objekt, d.h. zwischen subjektivem und objektivem Geist. Um wesensgerechte Bildungsprozesse einleiten zu können, um den Menschen in seiner Seinsstruktur individuell anzusprechen, ist das "Grundaxiom des Bildungsverfahrens" zu reflektieren, denn es macht auf anthropologisch-psychologische Voraussetzungen aufmerksam. Z.B. weist es darauf hin, daß eine optimale Bildung vor allem dann erfolgt, wenn sich subjektiver und objektiver Geist entsprechen. KERSCHENSTEINER sagt,

> "daß die positive Förderung meiner Bildung nur durch jene Sinngefüge erreicht werden kann, die ihr ganz oder teilweise adäquat sind." (4o)

Da KERSCHENSTEINER die Förderung der "sinn- und werthaften Struktur" (41) des Menschen als den tiefsten Sinn der Bildung versteht, ist seinen Aussagen über das Grundaxiom weitgehend zuzustimmen. Fachdidaktisches Bildungsdenken, das die Bedeutung des Grundaxioms berücksichtigt, wird als Aufgabe der Bildung die "Formung der einheitlichen Seele"

intendieren,

> "ganz abgesehen von den Mitteln, deren sie sich bedient, durch Abstraktion die Mannigfaltigkeit der Seelenkräfte, die sie gestalten will, in typische Formen des psychischen Verhaltens (Seelenrelief) zusammenfassen, dem ersichtlich die Kultursysteme ihre Entwicklung verdanken, Klarheit sich darüber verschaffen, auf welchem Wege von einem psychischen Verhalten zum anderen entwickelnd vorgeschritten werden kann, und die Prinzipien aufsuchen, die eine Vereinheitlichung der Geistesstruktur zur geschlossenen Persönlichkeit ermöglichen." (42)

Diesem Denken ist kein "Objektivismus" (43) zu unterstellen, denn es wird eigens auf das pädagogische Problem in der Schule verwiesen,

> "das einerseits den Nachdruck zu legen hat auf die objektive Seite der Kulturgüter (Theorie des Lehrplanes, Methodenlehre in ihrem logischen Aspekt), andererseits auf die subjektive Seite der Verhaltensweisen und Bedürfnisse (Methodenlehre in ihrem psychologischen und teleologischen Aspekt), und das über beiden als ihre schöpferische Resultante ein () Zusammenklang und Ausgleich erstrebt (werden müsse)." (44)

Hinsichtlich der anthropologisch-psychologischen Grundlegung für eine musisch-kulturelle Bildung sind die Hinweise wichtig, daß die Individualität das Wesen des Schülers bestimmt, daß optimale Bildung erreicht wird, wenn die "Struktur des objektiven Kulturgutes und Struktur des subjektiven individuellen Geistes" einander adäquat sind, daß es Aufgabe der Bildung sein muß, den Schüler in den Sinngehalt der geistigen Welt einzuführen, daß er z.B. den Sinn der textilen Kultur, den Sinn eines textilen Objektes verstehen lernt, daß er aus diesem erfahrenen Sinn heraus zum Selber-Schaffen angeregt wird, daß sein ästhetisch-konstruktives Können diesem sinnerfüllten Schaffen dient. (45) Aufgabe und Ziel der Bildung im Textilgestaltungsunterricht lassen sich unter dem Aspekt - die Kulturgüter sind Sinngefüge und der Mensch ist ein sinnorientiertes Wesen - was KERSCHENSTEINER im Grundaxiom des Bildungsgeschehens zum Ausdruck bringt, so bestimmen:

> "Es kommt bei der Bildung darauf an, daß der Sinn der Güter, und zwar ihr t i e f s t e r Sinn, wieder verlebendigt wird, daß er sich in ein personales Sein verwandelt." (46)

Konsequent stellt sich damit die Frage nach dem "Wesen der Bildungsinhalte bzw. ihrer Bildungsgehalte oder Bildungswerte." (47) Im Blick auf bestimmte Kinder oder Jugendliche, die in einer bestimmten "geschichtlich-geistigen Stituation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft" (48) leben, erhält die Relativität,die NOHL betont, ein besonderes Gewicht:

> "'Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?'"(49)

2. DIE ANTHROPOLOGISCH-PSYCHOLOGISCHE GRUNDLEGUNG

Das Thema der Arbeit bringt zum Ausdruck, daß der Textilgestaltungsunterricht in der Schule in anthropologisch-psychologischer Sicht einen Beitrag zur geistig-seelischen Entwicklung des Menschen leisten kann. Dieser Beitrag zum Aufbau und Werden der Persönlichkeit wird in der Entfaltung und Förderung der Prozesse Enkulturation und Personalisation gesehen, die sich im Vorgang der "sozial-individualen Integration" vollziehen und von der Soziologie

> "als ein kulturspezifisch gerägter, intermedial und lebenslänglich ablaufender Vorgang verstanden werden, der der Herstellung eines relativ stabilen Wirkungszusammenhanges zwischen Person, Kultur und Gesellschaft dient." (1)

Da die Beschreibung der Struktur und Dynamik dieser Prozesse nicht allein von einer Disziplin geleistet werden kann, wird hier zwecks Präzisierung eine Synthese aus den Erkenntnissen der Anthropologie und Psychologie angestrebt.

2.1 Die anthropologisch-psychologische Fragestellung

Wenn sich Sein und Dasein des jungen Menschen in einer kommunikativen Verflochtenheit von Seele und Welt vollziehen, die sich in einem spezifischen Modus des In-derWelt-Seins

> "zwischen den beiden Polen des noch nicht gefestigten Ichs und der Welt abspielt" (1),

und das dann

> "eine besondere Weise des Umgangs mit den Dingen der Welt, eine eigentümliche Weise der Verfaßtheit, der Gestimmtheit, des Selbstverständnisses und Verhaltens" (2)

beinhaltet, und Bildung, wie ausgeführt, eine Hilfe zur Strukturierung des eigenen Seins mit der Welt verstanden wird, so stellt sich hier die Frage, nach der Seinsstruktur des Menschen. In anthropologischer Sicht umfaßt sie eine je

individuelle Komponente des Daseins und Soseins. Das anthropologische Fragen impliziert zugleich das psychologische Fragen nach der geistig-seelischen Struktur, wodurch die Dynamismen wie Erleben, Handeln, Wollen, Fühlen etc. erläutert werden. Um die Prozesse Enkultuartion und Personalisation von diesen beiden Disziplinen her bestimmen zu können, werden zuerst Aspekte der "strukturalen Auffassung und prozessualen Auffassung der Persönlichkeit" (3)und dann das Geistig-Seelische als Ganzheit im Sinne einer "integrativen Verflochtenheit der einzelnen Funktionen" (4) in begrifflich abhebbaren Teilinhalten reflektiert.

In der bildungstheoretischen Betrachtungsweise wurde deutlich, daß der Mensch als Kulturwesen zugleich auch notwendig ein Wesen der Gemeinschaft ist, ein Glied sozialer Zusammenhänge.Das "Kraftfeld der Kultur", zu dem ein spezifisch "kulturelles Milieu" und eine spezifische "soziale Struktur" gehören (5), erfährt der Einzelne als Prägekraft seines Lebensstiles und als Determinante seiner je besonderen Funktion. Damit sich der Mensch als Kulturwesen entfalten kann, muß ein Dialog stattfinden, denn

> "der Mensch ist das, was er ist, immer nur durch die Art, wie er die Welt erlebt und wie er sich zur Welt verhält." (6)

Nach PORTMANN ist es die "konstitutionelle Unfertigkeit", die ein Mensch von Geburt an mitbringen muß,

> "um sich als Kulturwesen zu verwirklichen, d.h. um die plastische Möglichkeit zu haben, in die Kultur seiner geschichtlichen Epoche und seiner sozialen Gruppe auf dem Wege langwierigen Lernens hineinzuwachsen und von ihr geformt zu werden."(7)

Das Geistig-Seelische, so lehren es Anthropologie und Psychologie, bildet die Prämisse

> "für das Kulturverstehende und Kulturerzeugende im Menschen, d.h. für das Erfinderische, Entdeckerische und Schöpferische in ihm ... nicht nur im Sinne genialen schöpferischen Schaffens, sondern auch im Sinne des alltgälichen schöpferischen Entdeckens." (8)

Soll ein Schüler im Textilgestaltungsunterricht die textilen Kulturgüter in objektiver Sicht als Ausdruck geistigen Lebens und in subjektiver Sicht als Wert- und Sinnträger erfahren und durch diese Erlebnisse zu einem angemessenen Verhalten im Umgang mit Textilien befähigt werden, so bleibt zu fragen:

> "... wie der Erzieher aus dem Menschen das angelegte vorhandene Kulturfähige, Geistfähige hervorholt, es erhält und auf die bestehende Kultur bezieht." (9)

Fachdidaktisch gefragt:

> Wie kann der Erzieher im Textilgestaltungsunterricht Prozesse der Enkulturation und Personalisation entfalten und fördern, damit sich beim Schüler "... eine Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, 'Gütern', Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz" (1o) vollzieht und eine "... individuelle Gestaltung und Entfaltung als Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie als sinngebende, koordinierende und verantwortliche gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur möglich" (11) wird?

Die Antwort kann nur lauten:

> Durch musisch-kulturelle Bildung können die Prozesse gefördert, können das Musische und Kulturelle im Menschen gebildet werden.

Diese Hypothese erfordert eine Verifizierung, die nachfolgend unter anthropologisch-psychologischen Aspekten vorgenommen wird.

2.2 Die strukturale und prozessuale Auffassung der Persönlichkeit

Wenn die bisherigen Ausführungen zeigen, daß musisch-kulturelle Bildung sich im Vorgang des "verinnerlichten Umgangs mit Welt und Kultur" (1) vollzieht, so steht dahinter eine anthropologisch-psychologische Überzeugung, die davon ausgeht, daß das Musische und Kulturelle

als Konstitutiva zum Menschen gehören. (2) Um den anthropologisch-psychologischen Ort dieser beiden Kategorien bestimmen zu können, erweisen sich Aspekte aus dem "Strukturmodell" von August VETTER als besonders geeignet.

2.2.1 Gewissen und Gemüt als zentrale Instanzen der Persönlichkeit

Ohne dem Sturkturbegriff im einzelnen nachzugehen, sei angemerkt, daß Struktur hier im Zusammenhang mit dem Aufbau der Persönlichkeit gesehen wird, der ein in sich komplex strukturiertes Geschehen darstellt, das dem Prinzip der Ganzheitlichkeit entspricht. VETTER hebt hervor, daß dieser Begriff eigentlich aus der Natur komme, vor allem in der kristallinen Gestalt bekannt sei "und von daher auf das S i n n g e f ü g e der lebendigen Bildung übertragen" worden sei. Da sich die Struktur des Menschen begrifflich letztlich nicht fassen lasse, macht er mit einem Vergleich zwischen dem Anspruch der Strukturmitte des Menschen und dem pflanzlichen Wachstum m.E. einsichtig auf ihre Bedeutung aufmerksam:

> "Was den physiognomischen Blick im Sinnbild der Pflanze am stärksten fesselt, ist ... ihre aus dem Keimzentrum nach oben und unten sich entfaltende Gestalt." (3)

Die Struktur des Menschen müsse sich so formen, wie aus

> "... dem vorgegebenen Samenkorn gleichzeitig die Wurzel dem tragenden Boden einsenkt und seinen Lichtsproß in den freien Luftraum erhebt." (4)

VETTER bestimmt aus erkenntnistheoretischer und ontologischer Sicht die Person als "Integrationsmitte der Persönlichkeit", die in strukturpsychologischer Sicht nicht gleichzusetzen sei mit dem ICH der tiefenpsychologischen Auffassung, da dieses eindeutig dem Geistbereich oder dem Intellekt zugewiesen werde. Person müsse sich als zentrale Instanz strenggenommen auch von der "Persönlichkeit" unterscheiden, weil mit Persönlichkeit

> "... nach neuerem Sprachgebrauch der Gesamtaufbau unserer Struktur gemeint ist, oder in werthafter Betonung etwa noch die besondere Ranghöhe des einzelnen gegenüber der Menge." (5)

Dieser Hinweis ist für die pädagogische Arbeit wichtig, denn Bildung und Erziehung leisten immer nur einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung, wenn Persönlichkeit nicht als ein abgeschlossenes Produkt, sondern als "fortschreitender Prozeß" (ALLPORT) verstanden wird.

VETTER versucht in anthropologischer Betrachtungsweise die personale Instanz des Menschen von seiner Strukturmitte her zu erläutern. Dazu richtet er sein Augenmerk auf den Wesenskern der Person,

> "...weil nur von ihm her eine ganzheitliche Betrachtung ihrer Einzelzüge und ihres Zusammenhaltes möglich wird." (6)

Den Zusammenhalt der Einzelzüge bildet die Aufbauordnung zwischen der "Vegetabilität", sie umfaßt die "leibseelische Grundschicht", und der "Transzendenz", sie umfaßt den "geistseelischen Oberbereich". (7) Diese beiden Bereich haben in strukturpsychologischer Sicht einen gemeinsamen Berührungspunkt und werden durch die beiden Instanzen "Gewissen" und "Gemüt" miteinander verbunden (8). Das Integrationszentrum, von dem gleichzeitige Auswirkungen nach oben und nach unten ausgehen, wird durch die geistige Aktivität des Gewissens und durch emotionale Regungen des Gemüts gesteuert. Beide Instanzen stehen in polarer Spannung zueinander und dennoch in einem harmonischen Einklang. VETTER vermerkt, daß sich Gewissen und Gemüt ähnlich verhalten, wie sich "Licht und Wärme im Urphänomen der Strahlung zueinander verhalten." (9) Diese strukturale Auffassung ist sowohl für das Verständnis des seelischen Aufbaus der Person als auch für die Entwicklung des seelischen Funktionsgefüges wichtig.

VETTER geht es in seiner Theorie nicht darum, dem Gemüt innerhalb der seelischen Struktur eine zentrale Stellung zu sichern, sondern er will deutlich machen, daß Gewissen und Gemüt zum Personkern gehören, damit das Gefühlsleben

daß Menschen nicht als "entgeistigt" herabgestuft werden kann. Er hebt hervor, daß das Gewissen auf Wollen und Wissen bezogen sei, das Gemüt auf Empfinden und Begehren. Durch die Klarstellung, daß das Gewissen im Gemüt fundiert sei, denn es habe dem Gewissen gegenüber einen genetischen Vorrang,

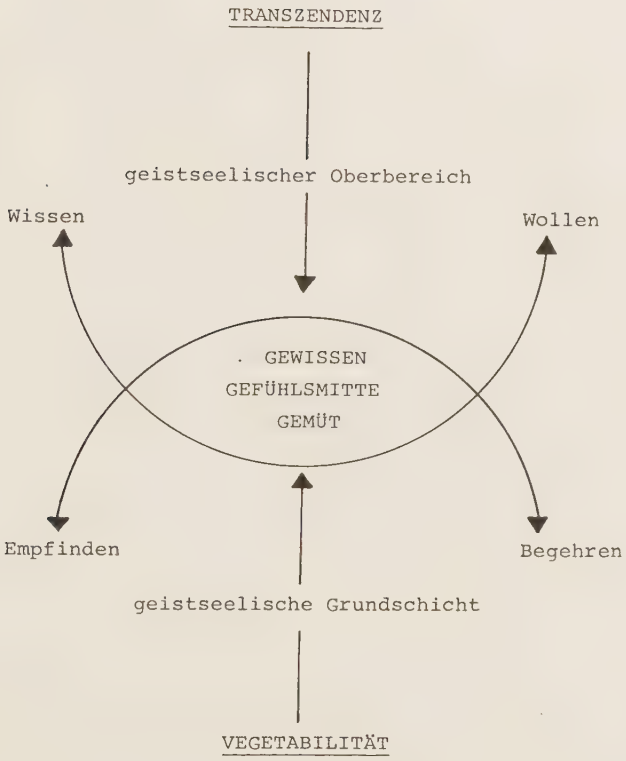
> "insofern das (Gemüt) in der Kindheit vorwiegend unter mütterlichem, das (Gewissen) unter väterlichem Einfluß heranreift" (10),

macht VETTER gleichzeitig auf den Zusammenhang zwischen einer Du-Beziehung und der Emotionalität aufmerksam. So kann er die Personinstanz auch nur als in sich doppelsinnig verstehen:

> "Sie ist einerseits eingebunden in die menschliche Gemeinschaft, d.h. in den durch Aussprache und Gespräch vermittelten Weselbezug zwischen Ich und Du. Und sie ist andererseits abhängig von der Transzendenz eines unbedingten Du, wie es sich urtümlich im Anruf Gottes und im Gebet bezeugt." (11)

Dieser Sachverhalt ist die Konkretisierung dessen, was BUBER als "das dialogische Prinzip" bezeichnet. Mit nachfolgender Graphik wird das Ineinandergreifen der beiden personalen Instanzen und ihre Einordnung in die Gesamtstruktur "raumbildlich" veranschaulicht: (12)

Graphik 6: Gemüt und Gewissen als personale Instanzen



Der Graphik ist zu entnehmen, daß die Gefühlsmitte ein Wesensmerkmal der Personstruktur ist, daß sie das Gewissen und Gemüt beheimatet, die zwischen "der geistigen Oberschicht und der Unbewußtheit des Lebensgrundes vermitteln." (13)

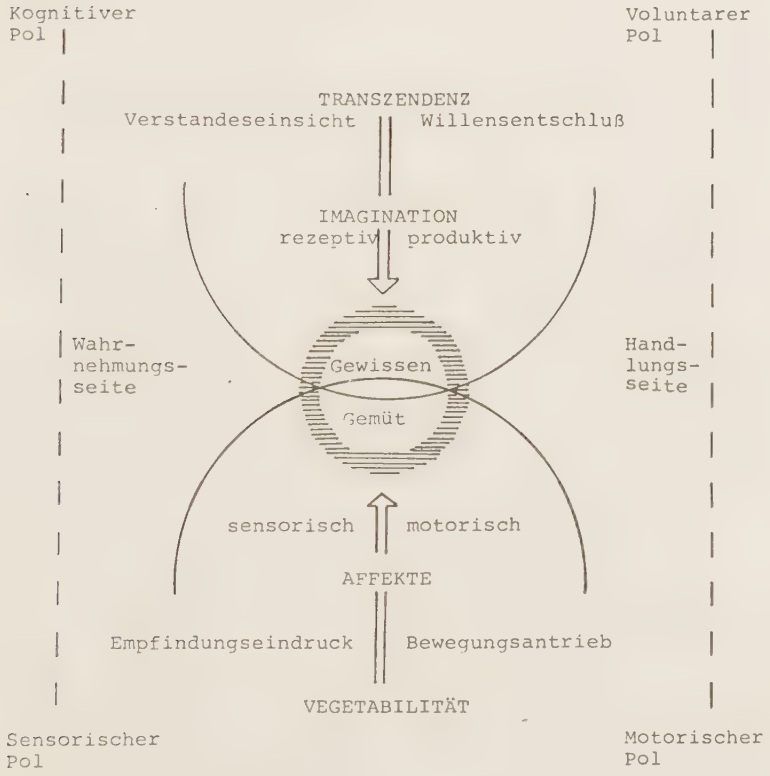
2.2.2 Die ganzheitliche Auffassung der personalen Struktur

Die Gestaltpsychologen gehen in ihrer ganzheitlichen Auffassung von der Annahme aus, daß kein psychisches Gebiet für sich allein existieren könne, sondern daß "Ganzheitlichkeit, Gestaltetheit, Sinn und Wertgehalt des Erlebens" immer zurückverweisen auf ein "L e i b-S e e l e - G a n z e s". (14) Die personale Struktur als Ganzheit umfaßt

> "... ein Gefüge ihrer dynamischen Gerichtetheiten (Triebe, Interessen, Werthaltungen) und Angelegtheiten (Anlagen, Begabungen, Ansprechbarkeit usf.)." (15)

Um diesen Sinngehalt für die Bildungsarbeit im Textilgestaltungsunterricht zu verdeutlichen, muß das Gesamtgefüge des Wesens umschrieben werden, denn nur von einem Gesamtbau der Person her läßt sich zeigen, was ganzheitliche Bildung meint. Das Verständnis hierfür erschließt sich sehr leicht anhand eines "Strukturbildes", das VETTER entwickelt hat (16) und hier in modifizierter Form vorgestellt wird:

Graphik 7: Das "Spannungsgefüge der seelischen Hauptbereiche"



Dieser "Aufriß der personalen Struktur" mag genügen, um einen Überblick über den Aufbau des personalen Gefüges zu geben, soweit es für die Fragestellung erforderlich ist. Sichtbar wird, daß der Mensch in seinem Dasein und Sosein am Sein beteiligt ist, mit seinen Sinnen und Trieben, mit seinem Denken und Wollen, mit seinem Empfinden und Begehren, mit seinem Intellekt, seinem Gemüt, seinem Gewissen und seiner Motorik. Sein Verhalten kann ein imaginatives, rezeptives und produktives, oder ein affektives, sensorisch-motorisches Verhalten sein. In strukturpsychologischer Deskription der Person hebt VETTER überzeugend hervor, welche Rolle das Gefühl im Aufbau und Werden der Person spielen sollte. Die Personmitte, hier unterscheidet sich Vetter von anderen Persönlichkeitstheorien, ist nicht die "Individualität", ist nicht die ICH-Person und auch nicht der "personale Oberbau" (LERSCH), sondern die aus Gewissen und Gemüt bestehende Gefühlsmitte, ein Integrationszusammenhang im Widerstreit. In der ständigen Auseinandersetzung von Gewissen und Gemüt liegt seiner Meinung nach die Eigentümlichkeit des emotionalen Lebens. Dazu sagt BRANDL treffend:

> "Das Gemüt bindet im Funktionskreis des Erlebens das Gewissen an die Wirklichkeit als Geschichte. Gemüthafte Bindungen reichen in die Vergangenheit zurück und reichen über die Gegenwart hinaus. So ergibt sich ein lebendiges, auf 'Unstetigkeit' (durch Begegnung) ausgerichtetes Kontinuum, besser eine Identität, die in Wort und Tat wirklich wird."(17)

Hiermit wird schon auf die entwicklungspsychologische Bedeutung hingewiesen. VETTER geht von einer zeitlichen Entwicklung des Seelenlebens aus und bestimmt das Gemüt als Vorbedingung des Gewissens. Eindrucksoffenheit kennzeichne das Gemüt, es sei eine Stätte des unmittelbaren Weltinnewerdens, der Bergungsort der erlebten Vergangenheit. Die vertikale Polarität könne sich als "Rückgrat" nur dann bilden, wenn die gelebte Zeit dialogisch strukturiert sei. Dieser vertikalen Polarität der beiden Instanzen Gewissen und Gemüt entspreche außerdem eine horizontale Polarität, die im Gemüt angelegt sei und sich im Merkpol der Sinne und

im Wirkpol der Triebe äußere. Er bestimmt die Polspannung der beiden Integrationsinstanzen als das Fundament der personalen Struktur und stellt die Dominanz des Merkens im Gemüt und die des Wirkens im Gewissen fest.

2.3 Die anthropologisch-psychologische Bedeutung der musisch-kulturellen Bildung als Persönlichkeitsbildung

Es wurde in dieser Arbeit schon mehrfach erwähnt, daß der Unterricht in den Schulen zumeist auf die Entwicklung der Verstandeskräfte und nur sehr begrenzt auf die Entfaltung der Gemütskräfte ausgerichtet sei. Ausgehend von der "Wirklichkeit des Menschlichen" ist unter anthropologisch-psychologischen Gesichtspunkten immer wieder die Frage zu stellen, welches Gewicht der musisch-kulturellen Bildung innerhalb des heutigen Bildungswesen zuerkannt werden sollte. Wenn der Gefühlsbereich des Menschen mit den beiden Instanzen Gewissen und Gemüt in strukturpsychologischer Sicht das Wesensmerkmal der Personstruktur ist, so ist es ein humanes Anliegen, die Gemütsbildung ebenso zu fordern wie die intellektuelle Bildung. In strukturpsychologischer Auffassung läßt sich die Gemütsbildung als eine Grundvoraussetzung für den verinnerlichten Umgang mit der Lebenswelt und Kulturwelt bestimmen:

> "Der Mensch - und gerade der junge Mensch- vermag es, die Sinnfülle der Welt und des Daseins im Gemüt zu erfahren. Er ist bereit, sich ergreifen zu lassen von dem, was ihm widerfährt; er vermag es Kraft der Imagination zu vergegenwärtigen und ist fähig, sich mit dem Herzen an es zu binden. Die in den spezifischen Daseinsvollzügen auseinanderstrebenden Kräfte können von ihm zurückgeholt und im personalen Grund versöhnt werden." (1)

Erziehung und Bildung heute mit Begriffen, wie z.B. Imagination, Phantasie, Sinne oder Gemüt zu verbinden, widerspricht allerdings der in unserer Kultur charakteristischen "Leistungsanthropologie" (HOCHHEIMER). Um die anthropologisch-

psychologische Bedeutung des Musisch-Kulturellen bestimmen zu können, wird nachfolgend in deskriptiver Form nicht die Wesensqualität des Musischen oder Kulturellen an sich hervorgehoben - dies erfordert eine Behandlung in einem besonderen Rahmen - sondern es werden einige Gesichtspunkte der Funktion musisch-kultureller Bildung erläutert. Dazu werden Leitgedanken entwickelt, die geeignet sind, das Musisch-Kulturelle als anthropologisch-psychologische Kategorien auszuweisen.

2.3.1 Musisch-kulturelle Bildung entfaltet die imaginativen Kräfte des Menschen

Der musisch-kulturellen Bildung ist insofern eine integrierende Funktion zuzusprechen, als sie mehrere geistig-seelische Kräfte des Menschen anregt:

> "Sie will der in der Alltagserziehung so häufig behinderten Motorik Raum schaffen, die blockierten Emotionen freisetzen und kultivieren, die Phantasie beflügeln und disziplinieren." (2)

Es ist zu ergänzen:

> Sie kann die Sinneswahrnehmung aktivieren und die Geisteskräfte stärken.

Der Gedanke - musisch-kulturelle Bildung will die Phantasie beleben - soll zuerst anthropologisch-psychologisch begründet werden.

Ästhetisch-handwerkliches Tun im Textilgestaltungsunterricht ist ein i m a g i n a t i v e s T u n. Es erfordert die Intelligenz und Phantasie. Intelligenz und Phantasie als integrierende Bestandteile der Wesensstruktur bringt ein Schüler als Voraussetzung mit. Besonders für das "spontan freie Gestalten" oder das "nachahmende Gestalten" (3) spielt die Phantasie eine wesentliche Rolle, denn durch sie gewinnen die Gehalte des Unbewußten ihren Ausdruck; sie ist es, die dem Ausdruck den Stempel der Individualität aufdrückt. In strukturpsychologischer Sicht

stehen Phantasie und Intelligenz des Menschen in enger Wechselwirkung, denn Phantasie entwickeln heißt ja nicht, phantastische Willkür walten lassen, sondern Vorstellungskraft und Einbildungskraft entwickeln, um sinnvolle und originelle Einfälle individuell zum Ausdruck zu bringen. Mit der Vormachtsstellung des Intellekts, so meinen VETTER und andere Psychologen und Pädagogien (4), komme "es zwangsläufig zur Verkümmerung der kulturschöpferischen Phantasiepotenz" (5). Die Entwicklung der Phantasie, die der Erzieher als Bestandteil der Persönlichkeitsformung verstehen sollte, umschreibt VETTER so:

> "Die Erweckung, Pflege und Durchformung der Phantasie bietet einen natürlichen Schutz gegen die verführerische Gewalt des reflektierenden Verstandes, der sich ohne ihren Beistand in gehaltlose Begrifflichkeit verstrickt ... Durch die unbewußt bildende Phantasie werden heilsame Kräfte des Gemüts freigelegt, aus denen sich nicht zuletzt auch die Intelligenz nährt."(6)

Ontogenetisch bildet die Phantasie die Keimzelle für das Wissen und Wollen wie Graphik 7 zeigt. Sie ist ein Weg, der zu Verstandeseinsicht und Willensentschluß führen kann. Es ist wichtig, die Einbildungskraft nicht nur als eine Vorstufe intellektueller Fähigkeiten zu verstehen, sondern vor allem auch ihren Eigenwert zu akzeptieren. Es wurde gesagt, daß die Imagination für das Wissen und Wollen ein gemeinsames Fundament darstellt. Vergleicht man aber die Innerlichkeit des personalen Gefühls mit der Imagination, dann "hälftet sich die Phantasie selbst in eine Polspannung"(7), und zwar

> "... muß sie den abstrakten, an der Gegenstandserkenntnis orientierten Begriff der Vorstellung durch das B i l d e r l e b n i s ersetzen, das die Eigenart der rezeptiven Phantasie treffender zum Ausdruck bringt, weil es ihre Gefühlsverbundenheit betont. Seinen Gegenpol bildet nun die ebenfalls gefühlsdurchdrungene W e r k g e s t a l t u n g, worin es zur reaktiven Umsetzung der inneren Anschauung, das heißt zu ihrer tätigen Verwirklichung in der Außenwelt kommt." (8)

Die polare Spannung der Einbildungskraft, auf der einen Seite der eidetische und auf der anderen Seite der kinetische Pol der Phantasie, entwickelt sich zuerst in Bildvorstellungen,

> "die aus dem unablässigen Strom der Sinneswahrnehmungen wie Inseln hervorragen und beharrende Gestalt annehmen." (9)

Es sind nicht nur Eindruckserlebnisse aus der Vergangenheit, die sich in der imaginativen Gestaltenwelt vergegenwärtigen, sondern auch zukunftsgerichtete Gefühlsregungen, Bedürfnisse und Wunsch(vorstellungen). Für die Einordnung der Phantasie in den Aufbau des Seelenlebens ist festzuhalten, daß sie in einer horizontalen Spannung zwischen der Intelligenz und der Emotionalität steht, daß sie als "abgehobene Eigensphäre" eine lebensnotwendige Verbindung dieser beiden Hauptgebiete der humanen Struktur herstellt und zugleich in beide Gebiete ausstrahlt. (1o)

2.3.2 Musisch-kulturelle Bildung aktiviert die Sinne des Menschen

In einer Zeit, in der den Sinnen des Menschen so viele Reize geboten werden wie in der heutigen, klingt es paradox, von der "Auszehrung des Sensoriums" oder von der "Verkümmerung der Sinne" zu sprechen. Eher wäre zu sagen, daß es nicht an attraktiven Hör- und Seherlebnissen mangelt. Schon allein die Massenmedien sorgen täglich dafür, daß den Sinnen Ungewöhnliches und Aufreizendes geboten wird.Auch in der Schule gehen die Bemühungen dahin, dem Schüler Erstaunliches, Ansprechendes, Motivierendes oder Fesselndes zu vermitteln, und dies zumeist in Form von völlig abgeklärtem Wissen. In dieser Art der Wissensvermittlung, in diesem Ansporn der Sinnesaktivität sieht Johannes FLÜGGE eine Ursache für ihre Verkümmerung:

> "Aber durch ein solches Angebot werden die Sinne in der Weise anspruchsvoll, daß sie das Reizlose, Alltägliche, Unverständliche keiner Beachtung für Wert halten. Sie sind auf rein rezeptives Verhalten eingestellt, erwarten umworben zu werden, und erwachsen nicht zu forschender Aktivität". (11)

Die Sinne zu forschender Aktivität anregen, das will musisch-kulturelle Bildung bewirken, das meint ästhetisch-handwerkliches Tun im Textilgestaltungsunterricht, wenn es als s i n n e n h a f t e s T u n ausgewiesen wird.

In der Einleitung wurde gesagt, daß eine Wissensvermittlung, die dem Anspruch der Wissenschaftsorientierung gerecht werde, zum Selbstverständnis der musischen Fächer gehöre. Es wurde jedoch betont, daß diese Fächer aber in einem weit größeren Maße als viele andere Fächer bildend wirksam werden könnten, wenn es sich um den Wissens- und Könnenserwerb durch Erfahrung und Tun handelt. Im Zusammenhang mit der Sinnesbildung ist dieser Gedanke aufzugreifen, denn das ästhetisch-handwerkliche Tun kennzeichnet eine Situation im Textilgestaltungsunterricht, die das Aneignen von Wissen als eine geistige Tätigkeit erfahrbar macht. Wissen bezeichnet allgemein das, was die Synthese von Wahrnehmung und Denken, von Anschauung und Begriff beinhaltet. Ein Schüler kann im Gestaltungsprozeß sich selbständig ein Wissen aneignen, das "kein neues Wissen sein muß, das aber auch kein vorgefertigtes ist." Er kann dies in einem Experiment, in einem Versuch, in einem Gestaltungsprozeß

> "wenn er selbst durch eigene Sinnestätigkeit und eigene Denkfähigkeit die Vereinigung von Wahrnehmung und Begriff erarbeitet, wenn die Synthese von Wahrnehmung und Begriff,die das Wissen darstellt, sein eigenes Werk ist." (12)

Es geht also in diesem Unterricht nicht primär um eine Wissensvermittlung durch "Konfrontation mit vorgefertigtem Wissen" (13), sondern um den Erwerb von Wissenselementen, der im handelnden Umgang durch eigene Wahrnehmungs- und Denktätigkeit weitgehend selbständig erfolgt. Mit dieser Erläuterung zur selbständigen Wissensaneignung ist zugleich

auch gesagt, daß das Lernen im Textilgestaltungsunterricht schwerpunktmäßig ein "Learning by doing" ist, wodurch die forschende Aktivität auch gefördert wird. Außerdem wird deutlich, was es heißt, daß der Schüler sich der so gewonnenen Einsichten wie eines Schlüssels zum Erschließen komplexer Zusammenhänge bedienen soll. (14) Durch Selbsttätigkeit und Selbständigkeit wird der Schüler Subjekt seines Wissens und bleibt nicht dessen Objekt:

> "Man ist insofern Subjekt dieses Wissens, als man den Erkenntnisweg kennt und zu wiederholen versteht, der zu diesem Wissen geführt hat. Daher bestätigt es auch die geistige Selbständigkeit und fördert die Freude an der Zuwendung der Sinne zu den Erscheinungen der Welt und an der Befähigung, sie mit eigenem Urteil zu durchdringen." (15)

In diesem Zusammenhang sei kurz das Moment der Kreativität bzw. die "Kreativitätsmode", wie FLÜGGE sagt, angesprochen. Der Begriff "Kreativität" zählt heute zu den schillerndsten Phänomenen innerhalb der pädagogischen Praxis. Er dient zumeist als Bezeichnung für ein außerhalb der üblichen Bahnen liegendes Erkennen von Problemen und das Suchen neuer Lösungen. Häufig bezeichnet er das Einmalige, Außergewöhnliche und Originelle menschlichen Denkens und Handelns. Im Gegensatz zum schlußfolgernden Denken kommt es bei der Kreativitätserziehung mehr auf die Förderung des schöpferisch-produktiven Denkens an.

Kreativität im Textilgestaltungsunterricht ist kein "Anhängsel" im Sinne eines isolierten Zieles. In Ergänzung zu dem Wissenserwerb, wie er zuvor beschrieben wurde, ist Kreativität dessen stetige Begleitung. Sie ist durch die Ausbildung der Wahrnehmung, des selbständigen Denkens und durch die Belebung der Phantasie zu fördern. Der gegenwärtige "Kreativitätstrend", wie er weitgehend festzustellen ist, erweckt den Anschein, als sei Kreativität verfügbar. Die Bedenken, die FLÜGGE äußert, sind von psychologischer Relevanz:

> "Man kann die Anlage zum ursprünglichen Verstehen, produktiven Denken, zur Kreativität voraussetzen und sich an diese Anlage wenden, aber man kann sie nicht verfügbar machen." (16)

Die Bildung der Sinne trägt zur Förderung der Kreativität bei, wenn man anerkennt, daß zur Kreativitätsentfaltung die Wahrnehmung, d.h. das differenzierte Sehen, Tasten und der Geschmack eine Voraussetzung bilden, und daß sich Kreativität im selbständigen, schöpferisch-produktiven Denken zeigt, ebenso im Suchen und im Forschen nach dem Noch-nicht-Wissen oder Noch-nicht-Kennen, im Fragen nach dem Problem und im Entdecken neuer Lösungen, origineller Einfälle und ungewöhnlicher Ideen.

In strukturpsychologischer Sicht sind die Sinne ein wesentlicher Bestandteil des humanen Gefüges. Schon allein die Aufbauordnung der Sinnesgebiete läßt erkennen, daß eine Hierarchie besteht. Nur mit wenigen anderen Fächern ist der Textilgestaltungsunterricht in der Schule ein Ort, an dem auch der Tastsinn des Menschen beachtet wird. Innerhalb der Sinne bildet er die unterste Stufe des Empfindungsgefüges. Damit ist keine geringschätzige Wertung gemeint, sondern es wird auf das tragende Fundament einer Aufbauordnung der Sinne verwiesen. Die Tastempfindung ist die einzige unmittelbare Wahrnehmung

> "die keines Mediums (wie das Auge des Lichtes oder das Ohr der Luft) bedarf, weil sie das Objekt selbst berührt." (17)

In einer Hautberührung begegnen sich das eigene Innen und das fremde Außen. Je nach dem, wie intensiv eine Begegnung ist, kann das Empfinden zur Wahrnehmung oder gar zu einem intensiven Anmutungserlebnis führen. Der Sinngehalt der Tastempfindung sollte heute vor allem im Primarbereich der Schule wieder neu entdeckt werden, denn

> "als schlechthin unentbehrliche Fähigkeit liegt der Tastsinn den übrigen Sinneseindrücken zugrunde; ja er ermöglicht sie allererst, insofern sie nämlich vermittelte Berührungserlebnisse sind." (18)

Die vitale Eigenart des Tastsinnes erklärt sich dadurch, "daß in ihm die sensorisch-motorische Polspannung am innigsten verwoben ist".(19) Das sensomotorische Tun in der Schule zu pflegen, das versteht der Textilgestaltungsunterricht als eine wesentliche Aufgabe. Durch den unmittelbaren Umgang mit textilem Material wird vorwiegend der Tastsinn gebildet, d.h. es wird die taktile Wahrnehmung gefördert, die

> "beim Menschen ... sowohl seine gegenständliche Weltauffassung wie die Erkenntnis des eigenen Leibes als stofflichen Körper (unterbaut)." (2o)

Die integrierende Funktion, die der musisch-kulturellen Bildung zugesprochen wird, läßt sich an dieser Stelle exemplarisch verdeutlichen. Wird beispielsweise beabsichtigt, daß der Schüler Qualitäten des Getasts unterscheiden soll - insbesondere fest und locker, hart und weich, rauh und fein - so werden zugleich auch sein Geschmacks- und Gesichtssinn aktiviert. Der Schüler nimmt das Schöne, das Angenehme, das Geschmeidige oder das Abstoßende des Materials wahr, er vergleicht und sieht, wodurch sich z.B. das Harte des Materials vom Weichen unterscheidet. Er erklärt, daß z.B. die Garne oder die Bindungen die Festigkeit oder Geschmeidigkeit bewirken. Durch diesen "komplexqualitativen Gehalt der taktilen Wahrnehmung" (21)und durch die Unterstützung der optischen Wahrnehmung lernt der Schüler Unterscheidungen zu treffen, sich Wissen anzueignen, zu Erkenntnissen zu gelangen, Erfahrungen zu machen und Urteile zu fällen.

Die anthropologisch-psychologische Bedeutung der Sinnesbildung ist darin zu sehen, daß die Sinne v e r w i l d e r n und v e r k ü m m e r n,

> "wenn sie nicht gebildet werden zu Organen des Erkennens und Handelns." (22)

Für pädagogische Überlegungen, wie diese Anlage des Menschen, die sich durch "Offenheit" auszeichnet, gebildet werden kann, wie die Sinneswahrnehmungen in den Prozeß der Erkenntnis und des Wissenserwerb einbezogen werden können, müßten diese

wenigen Hinweise genügen. Auf die Beachtung, die die Bildung der Sinne im gesamten Bildungsprozeß finden sollte, weil sie Bestandteil der humanen Innerlichkeit des Menschen sind, macht FLÜGGE im folgenden Zitat aufmerksam:

> "Eine Rehabilitierung der Sinnestätigkeit ist nicht nur für die Aufgabe der Wissensaneignung von großer Bedeutung, sondern, weit darüber hinaus, für die Überwindung unseres allzu fragmentarischen Verhältnisses zu der uns zugewiesenen sinnlichen und geistigen Wirklichkeit. Den Sinnen bietet sich ja ein mächtiger Überschuß des Reichtums der Welt über das hinaus, was die Wissenschaften der Welt entnehmen. Mit diesem Überschuß sollten wir verantwortlich umzugehen lernen. Durch achtsame und gebildete Sinne aufgenommen, nährt er unseren Geist." (23)

2.3.3 Musisch-kulturelle Bildung fördert die Ausdrucksfähigkeit der Hand

Zwei Hände zu haben, das ist für den Menschen eine Selbstverständlichkeit. Die Hände sind ihm unentbehrlich, denn er braucht sie für die unzähligen alltäglichen "Hand-Arbeiten". Sie sind

> "das 'Universalwerkzeug', ein wichtiges Sinnes- ..., Ausdrucks- ..., Kommunikations ... und Kontaktorgan ... des Menschen." (24)

Die Hände fühlen und empfinden, berühren und betasten, greifen und ergreifen, zeigen und deuten, nehmen und geben.

GUARDINI bezeichnet die Hand als einen "geistigen Teil des Leibes" und als einen "Spiegel der Seele". SEINIG benutzt die Metapher von der "Redenden Hand" (25) und macht sie zum Wegweiser für den handwerklichen Unterricht. Er hebt hervor,

> "daß die Hand im gegebenen Falle ein ebenso wichtiges Ausdrucksmittel der Erkenntnis ist wie der Mund ..." (26)

Der Aufstieg des Menschen zum Kulturwesen sei ohne Hand nicht denkbar, schreibt KIENER, deshalb habe man die Natur des Menschen auch mit der Formel vom "homo faber" (der hand-

werklich schaffende Mensch) zu umschreiben versucht. (27) REICHERT vergleicht das "Tunkönnen" des Menschen mit dem "Sprechenkönnen". (28) PANITZKE spricht "Von den Ausdrucksbereichen der Hand", die in einem lebendigen Zusammenhang mit allen anderen "Ausdruckssphären" des Menschen stehen.(29) Er verbindet die Handgeschicklichkeit mit der Begabung, dem emotionalen Kräftefeld und der "Lebensform" des Menschen und versteht wie FLÜGGE die Hand als ein Organ der Erkenntnis und des Handelns:

> "Nun gibt es immer Wissens- und Handwerksdinge, die angeeignet sein wollen und Einsatz der Intelligenz, auch der manuellen, fordern." (3o)

PANITZKE ist der Auffassung, daß der Gestaltungstrieb verarme, das Ausdrucksbedürfnis unbefriedigt bleibe, wenn sich der Unterricht "an Fragen der F e r t i g k e i t" (31) erschöpfe.

Die Wertschätzung der Hand, die für den Menschen in früheren Zeiten eine Selbstverständlichkeit war und die kulturelle Bedeutung, die ihr einst zugesprochen wurde, ist dem Menschen in unserer hochtechnisierten Welt weitgehend fremd. Die hohe Bewertung der Hand innerhalb der afrikanischen Kultur erläutert Amadou HAMPÂTÉ BÂ in seinem Aufsatz "Afrikanische Kunst - Wo die Hand Ohren hat". (32)

In dem Untertitel des Aufsatzes "'Jedes Kunstwerk ist wie ein stummes Wort', sagt Alt-Afrika, 'alles will zu uns sprechen und uns wunderbar bereichern'", wird das "Werk der Hände" als Kunst gewürdigt. "Kunst", so heißt es, sei

> "nicht nur die Töpferei, die Malerei u.a., sondern alles, was der Mensch bearbeitete - man sagte buchstäblich 'das Werk der Hände' - und was ihn zugleich selbst formte." (33)

Ob die überlieferte Vorstellung,Kunst ist das, was die Hände formen, und Kunst ist das, was den Menschen formt, mit dem Kunstbegriff "der modernen Gesellschaft" übereinstimmt, ist hier nicht zu diskutieren. Aber der Gedanke, daß das Werk der Hände den Menschen formen kann, ist hervorzuheben, denn diese anthropologisch-psychologische Aussage bestätigt die bisher zitierten Stimmen und findet eine Variante in

folgender:

> "Die Hand ist mehr als ein Werkzeug. Sie zeigt geradezu handgreiflich, wer wir sind. Sie ist geprägt von unserem Leben, von unserer Arbeit, von unserem Tun und Lassen, von unserem Fühlen, Empfinden und Denken." (34)

Auch in dem folgenden Motto, das schon in der Einleitung zitiert wurde, spiegelt sich die Bedeutung der Hand im Aufbau und Werden der Persönlichkeit:

> "Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Ganzheit".

Hiermit ist hinreichend angedeutet, was die Hand im Leben eines Menschen sein müßte und welche Folgen es haben kann, wenn die manuelle Bildung fehlt. Das Fazit aus diesen Überlegungen sind folgende Leitgedanken, die der ästhetisch-handwerklichen Bildung im Textilgestaltungsunterricht als Richtschnur dienen. Die Hand ist ein ebenso wichtiges Ausdrucksorgan des Menschen wie der Mund. Sie ist geeignet, sowohl bei der Aufnahme als auch beim Ausdruck der Gedanken mitzuwirken, denn Eindrücke, die wahrgenommen werden, reifen im Geist heran,

> "um sich durch die Sprache oder die Hände der Außenwelt mitzuteilen". (35)

Es gibt eine Menge an Sachverhalten, die nur über das Tun selbst klargemacht werden können. Vor allem dort, "wo das Wort völlig versagt"; wo es darum geht, Wünsche und Bedürfnisse gegenständlich zu verwirklichen, wo Phantasie und Geschmack zum Ausdruck gebracht werden sollen. Da die Hand ein Sinnesorgan zum Erkenntnis- und Wissenserwerb ist, hat das handwerkliche Tun überall dort seinen Platz, wo Grundlagen zu bilden sind,

> "um das Erkenntnisfundament für die Abstraktionen zu bereiten, welches durch Analogieschluß - durchs Wort - aus ersterem gewonnen wird." (36)

In diesem Verständnis sind die "Neuentdeckung der Hand" und die "Ausdrucksfähigkeit des Leibes" (37) entscheidend für die Aufgaben der musisch-kulturellen Bildung. In der Aktivierung der Sinne, vor allem der Hand, liegt die Chance, dem Schüler eine weitere Erkenntnisquelle zu erschließen.

2.3.4 Das Musisch-Kulturelle ist am Menschen konstitutiv beteiligt

Das Herausstellen der Bedeutungsaspekte musisch-kultureller Bildung - Entfaltung der imaginativen Kräfte, Ansporn der Sinnesaktivität und Förderung des gestaltenden Ausdrucks durch die Hand - müßte sinnfällig gemacht haben, daß in strukturpsychologischer Sicht die Bedeutung der Imagination und des Sensoriums des Menschen außer Frage stehen. Es müßte auch klar geworden sein, daß Rationalität und Sensualität gefördert werden müssen, da das musisch-kulturelle Tun beide Erkenntnisformen - das sinnliche Wahrnehmen und das gedankliche Vorstellen - aufeinander bezieht. Mit Hilfe dieses anthropologisch-psychologisch deskriptiven Denkens läßt sich indirekt das Musisch-Kulturelle als dem Menschen wesenhaft zugehörig erklären. Obgleich die Wesensqualität des Musischen und Kulturellen - KLUGE nennt beispielsweise als Momente des Musischen "Intuition, Kreativität, Sensualität, Sensitivität, Emotionalität und Sachlichkeit" (38)- nicht eigens herausgearbeitet wurden, so sind doch implizit alle Momente angesprochen. Im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Gestaltungsprozeß bzw. zum ästhetisch-handwerklichen Tun erfolgten Hinweise auf

- die I n t u i t i o n im Sinne der "geistigen Anschauung und ganzheitlichen Erkenntnisweise",
- die K r e a t i v i t ä t in Verbindung mit dem produktiv-schöpferischen Denken und Handeln,
- die S e n s u a l i t ä t durch die Betonung der Vorrangstellung der Sinne, der Dominanz der sinnlichen Wahrnehmung als Erkenntnisform,
- die S e n s i t i v i t ä t in der Umschreibung von Aufgeschlossenheit und Empfänglichkeit für textile Objekte, für das Schöne, für das, was den Sinnen gefällt,
- die E m o t i o n a l i t ä t , die immer wieder hervorgehoben und vor allem in Verbindung mit den gefühlsmäßigen Einstellungen und der Erlebnisfähigkeit diskutiert wurde,
- die S a c h l i c h k e i t im Sinne "einer Grundhaltung

des Menschen" gegenüber der Mit- und Kulturwelt und der sachlichen Zuwendung zum Sinnvollen und Zweckhaften. (39)

Die hier beschriebenen Akte lassen erkennen, daß der Mensch immer als Ganzheit am Sein beteiligt ist,

> "... mit seinen Sinnen und Trieben, mit dem Intellekt und dem Gemüt, mit seinem Leib und seiner Phantasie." (4o)

Außerdem sind die Ausführungen soweit erfolgt, daß sich jetzt der anthropologisch-psychologische Ort des Musisch-Kulturellen im Bildungsprozeß bestimmen läßt, und zwar im Tun des Menschen, das sowohl Sensualität als auch Intellektualität entfaltet. Im Textilgestaltungsunterricht hat das Musisch-Kulturelle seinen anthropologisch-psychologischen Ort im ästhetisch-handwerklichen Tun, wodurch die emotionalen und rationalen Kräfte des Menschen gefördert werden. Es ist ein Tun, das von vielen Momenten bestimmt wird, das von Augenblick zu Augenblick wechselt und nach bestimmten Intentionen anders erlebt werden kann:

> "Beglücktsein im Erleben und Tun, freudige Beschwingtheit oder stille Beschaulichkeit und Versenkung, Angesprochen- und Ergriffen- oder Aufgerufen-, ja Aufgerüttelt sein, gesammelte Hingabe oder freies, vorwiegend imaginatives, aus Vorstellung, Phantasie und Gemüt gelenktes Tun." (41)

Ob als zweckfreies oder zweckgebundenes Tun, immer sollte die Forderung nach Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit, nach Freiraum für Phantasie und Gemüthaftigkeit wesentlich sein. Das ästhetisch-handwerkliche Tun läßt sich insofern in den Dienst der Wesensverwirklichung des Menschen stellen, als sich in ihm "Spuren der menschlichen Wesensnatur" entdecken lassen:

> "Im D a ß der Ausdrucksbewegung weist sich die Personnatur aus, im W a s und im W i e entschleiert sich der Persönlichkeitskern in seiner Individualtiät und zugleich in seiner Verankerung im Persongrund.
>
> Praktisch gesehen zielt das () Tun auf eben diese Grundlagen: auf die personale Seite, indem der Seinszusammenhang von Geist und Leib grundlegend ist für dieses Tun und dementsprechend in seiner Wirkweise betont und voraussetzend jedem ()

> Geschehen eignen muß; auf die Persönlichkeit, sofern sie gerade aus dieser Grundverhaltensweise eine Fülle und Bereicherung von besonderem Wert erfährt." (42)

Nach der strukturpsychologischen Einordnung der Intellektualität und Emotionalität in den Seelenaufbau des Menschen ist der eigentliche Wert der musisch-kulturellen Bildung in der Entwicklung dieser beiden Wesensbereiche zu sehen. Wenn hier die Aufmerksamkeit besonders auf den Gefühlsbereich und auf das Sensorium des Menschen gelenkt wurde, so in der Absicht, auf die Bedeutung der Gemütsbildung als Gegengewicht zu der Überbetonung des Rationalen in der heutigen Zeit aufmerksam zu machen und zu zeigen, daß musisch-kulturelle Bildung im wesentlichen eine Gemütsbildung ist, die die musisch-kulturelle Verhaltensstruktur des Menschen zu entfalten hilft, um ihn zu einem musisch-kulturellen Leben zu befähigen.

Um an dieser Stelle, die in der Einleitung angesprochenen Problematik wieder aufzugreifen und zu konkretisieren, läßt sich mit Hilfe der anthropologisch-psychologischen Begründungen der Schwerpunkt der Zielbestimmung im Textilgestaltungsunterricht wie folgt umreißen:
Textilgestaltungsunterricht richtet sein Augenmerk auf jene menschlichen Begabungsfelder,

> "die im Zuge einseitiger, dominant theoretisch-intellektuell bestimmter Lebensausrichtungen zu verkümmern drohen." (43)

Textilgestaltungsunterricht zielt auf die Bildung des emotionalen Kerns der Persönlichkeit, er hilft die Kräfte und Anlagen des Menschen zu entfalten, die ihn vor der Auszehrung des Sensoriums bewahren können, er will Hilfe zur Lebensgestaltung bieten, damit diese differenziert und vielgestaltig erfolgen kann. Als anthropologisch-psychologische Richtschnur dient das Leitmotiv:

> DURCH DIE SINNE ZUR SINNFINDUNG, DAMIT DIE SINNFRAGE DES SEINS BEANTWORTET WERDEN KANN.

WILMSEN sieht in der musischen Bildung ein "Wirkprinzip", das sich in hervorragender Weise an der ganzheitlichen Struktur des Menschen orientiert und deshalb eine

Aufgabe ist, die der "Wesensverwirklichung" dienen kann. Seine Ausführungen zur musischen Bildung faßt er so treffend zusammen, daß sie hier als Abschluß für die anthropologisch-psychologische Bedeutung der musisch-kulturellen Bildung übernommen werden:

> "In der musischen Bildung wird eine Bereicherung der Erkenntnismittel bewirkt, die den jungen Menschen befähigt, dem Sein wach und aufgeschlossen gegenüberzustehen. Die musischen Kräfte sind verankert in der Gesamtperson. Sie dienen dem Ausdruck von Geist und Leib in der gegenseitigen oder gemeinsamen Bewegung, sind in anderer Weise echter Ausdruck der Einheit von Geist und Leib. Zweierlei aber drückt sich aus: die tragende Person (bzw. die darauf ruhende einmalige Persönlichkeit) und darüber hinaus die im konkreten menschlichen Geiste wirkliche Wesenheit des dargestellten Dinges. So ist jede echte musische Aussage individuell und im besten Sinne seinsgerecht. - Über die ontische Verankerung hinaus zeigt sich im musischen Tun eine schöpferische Beziehung zum Sein, die insofern zweiseitig ist, als sie sich im Erkenntnisvorgang selbst wie auch im schöpferischen Ausdruck kundtut." (44)

3. ENKULTURIERENDE UND PERSONALISIERENDE PROZESSE

Entsprechend den herausgearbeiteten anthropologisch-psychologischen Grundlagen ist musisch-kulturelle Bildung ein Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit. Dem Begriff der Entwicklung stellt die Soziologie den Begriff der "s o z i a l - i n d i v i d u a l e n I n t e g r a t i o n" gegenüber. WURZBACHER definiert den sozial-individualen Intergrationsprozeß als einen kulturspezifisch geprägten, "intermedial und lebenslänglich" ablaufenden Vorgang, der sich systematisch in die Prozesse Sozialisation, Enkulturation und Personalisation gliedert und

> "... der der Herstellung eines relativ stabilen Wirkungszusammenhangs zwischen Person, Kultur und Gesellschaft dient." (1)

Für die Deutung der Gesamtaufgabe der musisch-kulturellen Bildung im Textilgestaltungsunterricht sind die beiden aufeinander bezogenen und sich gegenseitig durchdringenden Prozesse Enkulturation - Entwicklung zur Partizipation an der Kultur, ihren Normen und Wertsetzungen - und Personalisation - Entwicklung und Formung des Menschen

> "als beobachtendes, unterscheidendes, bewertendes, integrierendes, koordinierendes ... Wesen" (2) -

jetzt zu präzisieren.

Bisher ist erläutert worden, daß der Bildungsprozeß im Sinne KERSCHENSTEINERs als "kategoriale Bildung" nicht unter dem Begrif der Sozialisation bzw. der "sozialen Anpassung" zu subsumieren ist. denn

> "die Wirkungen eines b i l d e n d e n Unterrichts (sind) unverkennbar verschieden von denen eines nur sozialisierenden Unterrichts." (3)

Von diesem Standpunkt aus wird nachfolgend gemäß dem Vorschlag von WURZBACHER der Bildungsprozeß terminologisch als Enkulturation und Personalisation bezeichnet, aber die Prozesse selbst werden psychologisch fundiert. Dabei wird ein Begriff von Entwicklung zugrundegelegt, den ebenso, wie den der Bildung, ein doppelter Aspekt kennzeichnet:

> "'Hineinwachsen in die Gesellschaft' (E.Spranger) im Sinne einer immer umfassenderen Verschränkung und Anpassung von Person, Gesellschaft und Kultur als auch der Entfaltung und Strukturierung der endogenen personalen bzw. individuellen Dispositionen und Anpassungsmechanismen d u r c h die Wechselwirkung von Person, Gesellschaft und Kultur auf Grund der sozial-individualen Polarität und Spannweite (Hellpach,W. Beck)." (4)

3.1 Prozeß der Enkulturation

Im Enkulturationsprozeß stehen sich Kultur und Person als korrelative Größen gegenüber:

> "... Kultur in ihrer zwingenden Breite und Herausforderung und die Person in angeregter, folgender und lernender Aktivität (Wurzbacher)", denn einmal kann Kultur nur in und durch das Individuum aktualisiert werden und zum anderen ist die Spielbreite ihrer Anregungsmöglichkeiten durch die einmalig-personalen Vorgegebenheiten dieses Individuums, sowohl in physischer als auch in psychischer Hinsicht begrenzt." (1)

In diesem Zitat konkretisiert sich Bildung im Sinne KERSCHENSTEINER als Begegnung zwischen subjektivem und objektivem Geist. Es spiegelt sich auch die Grundaussage seines "Fundamentalsatzes" wider, daß der Bildungsprozeß eine Verlebendigung der Kultur im Individuum bedeute und auch der Gedanke, daß das kulturelle Angebot an der Individualität des Menschen seine Grenzen finde. (2)

Das pädagogische Anliegen des Faches zielt auf das Erschließen des Schülers für den textil-gegenständlichen Lebensbereich, damit er Werte und Sinnzusammenhänge von diesem Fach aus begreifen lernt. Damit sich dem jungen Menschen "in der schöpferischen Teilhabe als Sinnvollzug" (WILMSEN)

> "die Komplexität des Bezugfeldes Textilien-Kleidung-Mode und das in ihm liegende Spannungsgefüge von eng verflochtenen funktionalen, ästhetischen und technischen, wirtschaftlichen und sozialkulturellen Gegebenheiten" (3)

erschließen kann, wird er für die verantwortliche Übernahme verschiedener Rollen vorbereitet, z.B.

- auf seine Rolle als kritischer Konsument und
- auf seine Rolle als kreativer Produzent,

oder

- auf seine Rolle als Kulturträger und
- auf seine Rolle als Kulturschaffender,

oder

- auf seine Rolle als aktiv Gestaltender und
- auf seine Rolle als kontemplativ Erlebender.

Immer wurde betont, daß es für die Bewältigung der jetzigen und zukünftigen Lebenssituationen, in denen der Heranwachsende mit Textilem konfrontiert wird, nicht genügen kann, wenn nur Qualifikationen vermittelt werden, die auf eine kurzfristige und "normengefügige Anpassung" zielen, sondern daß es darum gehen muß, Hilfen anzubieten, die den Schüler in die Textilkultur einführen und ihm Wert- und Sinnorientierung ermöglichen. Mit den Ausführungen zur Bildungsaufgabe, zur Kennzeichnung der spezifischen Merkmale und zu den anthropologisch-psychologischen Grundlagen ist nachgewiesen, daß der Textilgestaltungsunterricht Prozesse der Enkulturation fördert. Auch wenn hier kurz das "Rollenkonzept als heuristisches Prinzip" (4) angesprochen wird, so werden für das Rollenverhalten jedoch andere Größen gesetzt, und zwar wird es als Funktion der "Handlungsziele, der Werte und Normen" (5) verstanden, das auch der eigenen Person gilt.

Im Enkulturationsprozeß, so wurde schon gesagt, steht die Beziehung des Schülers zur Kultur in Dominanz,d.h. im musisch-kulturellen Bildungsprozeß des Textilgestaltungsunterrichts ist die Prägekraft der textilen Kulturgüter ausschlaggebend und es bleibt

> "die Erzeugung, Pflege und sinngemäße Verwertung geistiger Güter () eine wesentliche Seite der Kulturarbeit." (6)

Die bisherigen Ausführungen zum Bildungsprozeß müßten hinreichend gezeigt haben, wie die Kulturgüter als Bildungsgüter zu verstehen sind und was Kultur meint:

> "zweifellos nicht die konkreten Sachgegenstände selbst, sondern deren Produktivität." (7)

Nicht das Webgerät als Gegenstand des Handelns ist ein Kulturgut,

> "sondern als Vermittler neuer Möglichkeiten, den Horizont zu erweitern und die Anschauungen zu bereichern." (8)

Es geht um den Gehalt, der erst dann zum Tragen kommt, wenn ein Subjekt seinen Sinn erschließt. Das Ergebnis verdeutlicht, daß es im Bildungsprozeß des Textilgestaltungsunterrichts nicht allein darum geht, in Techniken einzuführen, sondern um die Begegnung mit objektiven geistigen Gehalten. Die Schüler sollen sich die geistig-kulturellen Gehalte der Textilkultur zu eigen machen, denn

> "immer sind die Kulturgüter nur so lange und insoweit lebendige Gehalte, als sie ihren Widerhall finden in dem Subjekt, das sie 'versteht'." (9)

In diesem Sinne ist der Enkulturationsprozeß zu verstehen und es ist zu wiederholen, daß in ihm eine Begegnung zwischen subjektivem und objektivem Geist stattfinden muß, wenn eine Bildungswirksamkeit erzielt werden soll, da immer "subjektive Verstehens- und Erlebnisstrukturen" und "objektive geistige Wertstrukturen" aufeinander angewiesen sind. Kulturarbeit in diesem Unterricht eröffnet dem Schüler ein "Stück Welt" - die textile Welt - und befähigt ihn, durch eigene Gestaltungskraft die Textilkultur immer neu zu verlebendigen.

3.1.1 Kulturelle Bildung

Ohne Zweifel tangiert der Textilgestaltungsunterricht einen "Teil unserer Kulturgestaltung" (1o). Er wurde in der Vergangenheit als ein Kulturanliegen ausgewiesen, denn GRUPE schreibt, daß der Rang, den die Nadelarbeit in der Schule einnehme, ein Kulturwert sei. RADEL ergänzt, daß dieses Fach ein Teil der Kulturgestaltung ausmache. IMMENROTH betont, daß die Bedeutung der ästhetisch-praktischen Tuns als kulturelle Leistung heute wieder in das Bewußtsein unserer Zeit zu rücken sei. Das bisherige Ergebnis der Arbeit bestätigt, daß der Textilgestaltungsunterricht über die Voraussetzungen für eine ästhetisch-handwerkliche bzw. musisch-kulturelle Bildung verfügt, denn in diesem Unterricht erlebt der Schüler "kulturelle Objektivationen". Kulturarbeit, die hier geleistet wird, führt den Schüler zur der Einsicht, daß man sich Kultur nicht nur kaufen kann, sondern sich "mit eigenem Zutun um sie bemühen" muß. (11) Der Schüler erlebt sich als schöpferischer Mensch,

> "er gibt ein Stück seiner Seele an die Sachwelt hin; er verleiht ihr Sinnbetonungen" (12),

die für ihn bedeutsam sind. Er agiert im Rahmen kultureller Medien und lernt, deren Sinn- und Werthaftigkeit sich anzueignen und zu verinnerlichen.

Da vor allem in der heutigen Zeit bei jungen Menschen ein Defizit an Sachkenntnissen und Werterfahrungen auf textilem Gebiet zu verzeichnen und allgemein eine sehr geringe Wertschätzung der Textilkultur gegenüber festzustellen ist, was sich sowohl in unkritischem Mode- und Konsumverhalten äußert als auch in einem geringen kulturellen Engagement auf diesem Sektor zeigt, steht heute das kulturelle Anliegen des Faches im Vordergrund. Ästhetisch-handwerkliche Bildung im Rahmen der musisch-kulturellen Bildung befähigt den Schüler gedankenlose Verhaltensweisen im Umgang mit Textilem und Textilien zu durchschauen und unreflektierte Denkgewohnheiten abzubauen. Textilgestaltungsunterricht eröffnet dem Schüler einen Dialog mit der Textilkultur, damit er zu einem

autonomen Verhalten und zu kulturellen Leistungen befähigt wird. Für den Prozeß der Aneignung und Verinnerlichung der Werte, die sich in Textilien, z.B. in Verbindung mit Stil und Mode, mit Sitte und Brauchtum und auch in wirtschaftlichen Gegebenheiten objektiviert haben, werden Lern- und Bildungsprozesse initiiert, die den Schüler die "übergeordnete Ebene der Wert-, Leistungs- und Sachzusammenhänge" (13) gewinnen lassen.

Für den Prozeß der Enkulturation und Selbstentfaltung ist die individuelle psycho-physische Struktur des Individuums von entscheidender Bedeutung, denn angesichts der Fülle kultureller Anregungen in diesem Unterricht werden die psychischen Vollzüge, die sich in den Verhaltensweisen "Identifikation","Introjektion", "Nachahmung" und "Lernen" vollziehen, oder wie HELLPACH sagt, werden die "Akte" und "Reakte" aktiviert. Sie stellen sich dar in mehr oder weniger bewußten "spontanen Stellungnahmen", Ausdrucksleistungen und "Anpassungsbemühungen" des einzelnen Schülers, die seinen Bedürfnissen nach Zufriedenheit, Anerkennung, Freude, Abwechslung, Selbstbehauptung, Individualität, Selbstverwirklichung u.a.m. entspringen. Die mannigfachen Erfahrungen, die ein Schüler in der Begegnung mit dem Textilen macht, die ungewöhnlich vielen Erlebnissen, die er im ästhetisch-handwerklichen Gestalten erfährt, führen zu der Einsicht, daß Textilkultur eine Wertschätzung beanspruchen und durch individuelle Verfügbarkeit in einem kreativen Stadium verbleiben kann, denn

> "auch Gebrauchskultur in der Verbreitung als Massenkultur verbleibt in einem kulturellen Sinnverständnis, wenn kulturelle Werterfahrung zur Qualität eines Wertbewußtseins hinfindet." (14)

FUCHS hält einen bildenden Unterricht im Enkulturationsprozeß pädagogisch für außerordentlich wichtig, denn die Art der Einbeziehung der durch den Fachunterricht vermittelten und enkulturierten Wertschätzungen sei für den Auf-

bau der Person ein wesentlicher Bestandteil, da diese motivationsmächtig sind:

> "Sie erheben Anspruch auf Berücksichtigung bei der Handlungsplanung, ja der Lebensgestaltung. Sie geraten durch diesen Anspruch - ganz besonders wenn es sich um den Anspruch eines Leitwertes handelt - in vielfältige Konflikte mit noch unvereinbarten Leitwerten, Zielsetzungen und Motivationen. Hierdurch werden konflikt-bearbeitende Tätigkeiten des Abwägens, Entscheidens oder der Suche nach Vereinbarkeit in neuen Zielsetzungen herausgefordert." (15)

Das "Textilgeschehen" als Kulturleistung in dem uns "überantworteten Lebensfeld" ist im Sinne GUARDINIs der "Gegenstand", der seinen Wert in sich hat. Nach SPRANGER und KERSCHENSTEINER ist der Gegenstand das Bildungsgut, das für objektive Kulturwerte erlebnisfähig macht. Der Umgang mit Textilem im ästhetisch-handwerklichen Tun ist der primäre Bildungsweg, subjektiv Werte zu verwirklichen und zu objektiv kulturellen Leistungen zu gelangen. Textilgestaltungsunterricht ist ein Ort, der die "kulturelle Bildung" pflegt, die von WURZBACHER als Prozeß der Enkulturation bezeichnet wird und die er versteht

> "als eine gruppen- wie personspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, 'Gütern', Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz." (16)

Diesen aktiven Vorgang der Enkulturation ergänzt SCHARMANN seitens der Psychologie durch die Kategorie der "Selbstentfaltung" oder 'Selbstverwirklichung", um zu betonen, daß die individuelle Entwicklung des Menschen in der sozialen Wirklichkeit zu berücksichtigen sei, damit

> "durch deren Aktualisierung und Integrierung sich das Individuum als autonome Individualität im Rahmen seiner psychophysischen Vorgegebenheiten, seiner 'individual-sozialen Spannweite', sowie auf Grund seiner kulturellen Anregbarkeit und Aktivität zur P e r s o n, möglicherweise zur P e r s ö n l i c h k e i t entwickelt."(17)

Im Rahmen der Enkulturationsprozesse steht das Individuum mit seinen individuellen Fähigkeiten und Neigungen dem sozialkulturellen Pluralismus der Werte und Sachverhalte "... beobachtend, lernend, auswählend, aneignend, ablehnend gegenüber" (18) und wird mehr oder weniger bestrebt sein,

> "eine gewisse Ausgewogenheit seiner Distanziertheit und seiner Engagiertheit im Verhältnis zu seiner Gesellschaft, Kultur und zu sich selbst im Sinne des Fechnerschen Stabilisierungsprinzips zu entwickeln." (19)

Textilgestaltungsunterricht kann zumindest für den textilen Sachbereich oder den musisch-kulturellen Wertbereich den Schüler zu einem adäquaten Verhalten, sowohl einer kritischen Distanz als auch einem verantwortlichen Engagement befähigen, denn dieser Unterricht erstrebt

> "ein vom Sachverstand geleitetes Verhalten, das sich gerade nicht den gesellschaftlichen Normen, Moden und Vorurteilen beugt, sondern dem 'Gesetz der Sache' verpflichtet fühlt, ein Verhalten, das (mit)motiviert ist von Interesse an der Sache und das von sachbezogenen Wertschätzungen gesteuert ist." (2o)

Da im Enkulturations- und Selbstentfaltungsprozeß "die Aneignung fachbezogener Wertschätzungen und die damit verknüpfte Änderung der Verhaltensmotivation" ein wesentlicher Bestandteil ist, der vor allem im Zusammenhang mit dem kognitiven Eindringen in das Fachgebiet steht und wichtig für das Erkennen seiner Wertbezüge und für Generalisierungen dieser Wertbezüge und damit für den Aufbau von Werthaltungen in diesem Bereich ist, wird dieser Aspekt in der Arbeit besonders hervorgehoben. Unter Einbeziehung der Ergebnisse, die anhand der bildungstheoretischen Explikation und der anthropologisch-psychologischen Grundlegung gewonnen wurden, lassen sich folgende Aspekte für die Förderung der Enkulturationsprozesse thesenartig zusammenfassen:

- Der Textilgestaltungsunterricht beabsichtigt, Dauerwirkungen im Verhaltensbereich zu erzielen, indem er die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers weckt, in die textile Kultur einzudringen, um ihre kulturellen Inhalte zu erkennen, zu erleben und das Geflecht ihrer Wertbezüge zu durchschauen.

- Der Lernprozeß des Unterrichts zielt auf die Aneignung und Verinnerlichung fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Motivation erfolgt zum großen Teil durch die Sachinhalte selbst oder durch die fachspezifische Methode des ästhetisch-handwerklichen Tuns.

- Die vielfältigen Erfahrungen und Erlebnisse im Gestaltungsprozeß und im Umgang mit textilem Material führen zu Erfolgserlebnissen und zur Internalisierung, die das Selbstwertgefühl des Schülers steigern.

- Durch die Aneignung und Verinnerlichung theoretischer, ästhetischer und ökonomischer Kenntnisse, sowie durch die Ausbildung kultureller Fähigkeiten, gewinnt der Schüler Maßstäbe, die ihn befähigen, ästhetisch und sachlich zu urteilen, "Wert vom Kitsch zu unterscheiden", Stilempfinden und Kulturbewußtsein zu bekunden, "das Echte und Unechte, das Kostbare und Billige, das Gediegene und den Ramsch oder Tinnef" (21) zu trennen, Nützlichkeit und Schönheit miteinander zu verbinden.

- Es werden Voraussetzungen geschaffen, die vor allem intellektuelle Prozesse anregen, das Erkennen von Wertbezügen positiv beeinflussen, zu Generalisierungen befähigen, ein Kulturbewußtsein entwickeln und zum kulturellen Tun motivieren und somit an "der Organisation des Motivationssystems () und am Aufbau der Person" (22) mitwirken.

- Dieser Enkulturationsprozeß führt zur "Auseinandersetzung mit den sachimmanenten Werten", die als bedeutsam erfahren und zum Maßstab der Selbsteinschätzung werden, z.B. kann sich das Leistungsstreben eines Schülers auf das Ziel

einer optimalen Beherrschung der ästhetisch-handwerklichen Verfahrensweisen richten, weil es seiner individuellen Geistesstruktur entspricht, oder ein Schüler richtet seine Aktivität auf das Sammeln textiler Objekte, um kulturelle Werte zu erhalten, weil dieses Interesse im Einklang mit seiner Individualität steht, oder ein Schüler gestaltet seine Kleidung individuell, weil diese kulturelle Leistung sein Bedürfnis nach Individualtität und Originalität erfüllt oder weil es seiner Neigung entspricht, ästhetische oder kulturelle Werte selbst zu erzeugen.

3.2 Prozeß der Personalisation

Es versteht sich von selbst, daß die Enkulturationsprozesse in solche der Personalisation übergehen. Die aufgeführten bildungsrelevanten bzw. enkulturationsbedeutsamen Implikationen des Bildungsprozesses im Textilgestaltungsunterricht akzentuieren Bildung aus dem Blickwinkel der Personalität, jedoch so, daß permanent das M i t e i n a n d e r und der D i a l o g mit den Menschen und Gegenständen einbezogen werden.

Allen fachdidaktischen Entscheidungen ist die Relation von Schüler und Sache zugrunde zu legen. Dabei sind nach PETZELT zwei Fragen unentbehrlich:

> "die eine gegenständlich erfüllt, die andere personal beinhaltet." (1)

Auf der einen Seite gilt es das Fachliche, auf der anderen Seite die "Individuallage des Schülers" zu reflektieren. Unter Beachtung der psychischen Situation des jungen Menschen, seiner anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen und der sozial-kulturellen Gegebenheiten ist über die gegenwärtige und zukünftige Existenz des Schülers nachzudenken, um dann das Fachliche auf seine pädagogische Wirksamkeit hin zu befragen, was immer unter möglichst vielen Gesichtspunkten erfolgen sollte, denn

> "es gehört zu ihrem Wesen, daß sie unter keinem zu erschöpfen ist. Eine von ihnen besteht in der eigentümlichen Spannung der Selbigkeit der Person und dem Wandel ihrer näheren Bestimmung." (2)

GUARDINI verweist hier auf den wesentlichen Gesichtspunkt, daß der Schüler in seiner Existenz als Person zu verstehen sei, die sich in einem ständigen Wandel befinde und zu der eine nähere Bestimmung als Ziel gehöre. Auch H. ROTH entwirft in seiner "Pädagogischen Anthropologie" eine Theorie, zum Verständnis von Person und ihrem Persönlichkeitsaufbau. Er ordnet der Person die "Bildsamkeit" als Ausgangslage zu und bringt "Bestimmung" als Ziel mit der Persönlichkeit in Verbindung:

> "Der Mensch ist schon von seinem Fundament aus auf seine höchste Bestimmung hin entworfen, d.h. auf Kultur, Sprache, Denken, Gewissen, Freiheit und Entscheidungen angelegt ... Seine lange Entwicklungszeit kann keinen anderen Sinn haben, als daß seine Entwicklung, d.h. der Aufbau seiner Person sich im Kontakt mit den Umwelteinflüssen der Welt vollziehen soll." (3)

Nach PETZELT ist pädagogisches Handeln so zu organisieren,

> "daß es gemäß der Normen des Psychischen bei grundsätzlicher Aktivität nach Sinngebung im Dienst der sich selbst gestaltenden Persönlichkeit steht." (4)

In diesen wenigen Maximen - Reflexion von Schüler und Sache, von Person und Existenz, von Bestimmung als Ziel und Sinngebung - spiegelt sich die hier vertretene Auffassung der pädagogischen Aufgabe des Textilgestaltungsunterrichts.

3.2.1 Personale Bildung

Bei einer Zusammenfassung der zuvor zitierten Aussagen, läßt sich der Bezugsrahmen für den Prozeß der "Personali-

sation (WURZBACHER) bzw. der "personalen Entwicklung" (SCHARMANN) im Textilgestaltungsunterricht wie folgt bestimmen:

- Der Schüler ist eine Person, die sich im ständigen Wandel und Werden befindet mit der Bestimmung, Persönlichkeit zu werden.
- Zur Person des Schülers gehören ein Komplex von psychischen Kräften, Fähigkeiten und eine individuelle Geistesstruktur als Anlage.
- Dem Werdeprozeß bestimmen konstitutive Voraussetzungen und exogene Faktoren, die kulturell und sinngebend zu aktivieren sind.

WURZBACHER und seine Mitarbeiter haben aufgrund empirischer Arbeiten nachweisen können, daß die Person infolge pluralistischer sozialer Wirkungszusammenhänge immer wieder "vor die Notwendigkeit der Koordination und Integration höchst widerspruchsvoller Rollen und Rollensegmente, d.h. vor höchst persönliche Entscheidungen und Wahlsituationen" (5) gestellt wird . Sie heben hervor, daß Konflikte und Wahlsituationen die Gewinnung autonomer Maßstäbe erforderlich machen und somit eine "personalisierende Wirkung" ausüben. Die zuvor beschriebenen enkulturierenden Prozesse im Sinne von Wahrnehmen und Erkennen der Bedeutungs- und Wertstrukturen innerhalb des Bildungsprozesses sowie die Verinnerlichung fachbezogener Wertschätzungen bilden die Voraussetzungen für den Prozeß der

> "P e r s o n a l i s a t i o n (individuelle Gestaltung und Entfaltung) als Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie als sinngebende, koordinierende und verantwortliche gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur()."(6)

Die personalisierenden Prozesse sind ein wesentlicher Bestandteil des musisch-kulturellen Bildungsprozesses, denn erst sie befähigen den Schüler zum Anwenden-Können der er-

reichten Maßstäbe, zum Auswählen und zur Übernahme möglicher Rollen, kultureller Werte und Normen. Durch sie gewinnt der Schüler die Fähigkeit, sich im "Spannungsverhältnis zwischen abstrakten Werten und konkreten Situationen" autonom zu verhalten, Konfliktsituationen im kulturellen Pluralismus zu bewältigen oder "zwischen konkurrierenden Werten" verantwortlich zu wählen.(7) Besonders die Auseinandersetzungen mit dem "Neben-, Mit- und Gegeneinander" von Meinungen im Unterricht oder mit Standpunkten, die zu vertreten sind - sie stehen vielleicht im völligen Gegensatz zu den Lebensgewohnheiten -

> "formen den Menschen als Person, d.h. als beobachtendes, unterscheidendes, bewertendes, integrierendes, koordinierendes ..." (8),

verantwortlich handelndes, wertempfindsames, Werte verwirklichendes und sinnstrebendes Wesen, denn es

> "'() ist auch in dem 'existentiellen Paradox des Menschen' (Plessner) gegeben, 'daß der Mensch der Werte zum Überleben bedarf und sie 'fest' besitzen muß, aber zum Überleben unter Umständen in der Lage sein muß, sie verlassen, d.h. verändern zu können'."(9)

Da nach CLAESSENS insbesondere die "peripheren Verhaltensweisen" (1o), die a l l t ä g l i c h e n Gewohnheiten, infolge ihrer ständigen Wiederholung einen tiefgreifenden Einfluß ausüben, vor allem im Hinblick auf die Bereiche Kleiden und Wohnen, ist es dem Textilgestaltungsunterricht ein Hauptanliegen, unkritische Verhaltensweisen bewußt zu machen, Erfahrungs- und Interessenbereiche zu berücksichtigen, autonomes Konsumverhalten anzubahnen, kreatives, ästhetisches und kulturelles Potential zu aktivieren, Wertverwirklichung zu ermöglichen, ein Fundament an Wissen, Erkenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln und zu kulturellen Leistungen hinzuführen.

Personalisationsprozesse, die sich im Unterrichtsgeschehen aufgrund pädagogisch verantwortungsbewußter Führung

vollziehen, können von unterschiedlicher Intensität und Qualität sein.
Die beabsichtigten Ziele sind über folgende Teilprozesse zu erreichen:

- Förderung der Selbsttätigkeit, Spontaneität und Produktivität im Umgang mit Textilem,
- Fähigkeit zur "Verinnerlichung des Äußeren" - z.B. textiler Objekte - und "Veräußerlichung des Inneren" (FRÖBEL) - z.B. Gestaltung von textilem Material,
- Lösen von Konflikten und verantwortliches Handeln im textilen Bereich,
- Erweiterung des Erlebnis- und Handlungsfeldes, um zwischen subjektiver und objektiver Textilkultur zu unterscheiden,
- Fähigkeit zu subjektiver und objektiver Meinungsbildung im Hinblick auf ästhetische, technische, ökonomische, soziale und kulturelle Tatbestände textiler Art,
- Gewinnung von ästhetisch-technischen und persönlich-kulturellen Maßstäben zur Erhaltung und Entfaltung der Textilkultur wie der eigenen Sinndeutung,
- Partizipation an der objektiv-kulturellen und subjektiv-persönlichen "textilen Welt",
- Aneignung überzeugter fachbezogener Wertschätzungen,
- Aufbau einer Werthaltung gegenüber Textilem,
- Steuerung der persönlichen Antriebsstruktur und individuelle Selbstformung durch Sachgesetzlichkeiten, Wertverwirklichung und Sinnfindung innerhalb des textilen Kulturbereichs.

3.3 Enkulturation und Personalisation als heuristische Kategorien

Die Erforschung der Bildungsarbeit im Textilgestaltungsunterricht hat ergeben, daß Prozesse der Enkulturation und Personalisation gefördert werden. Die Aufgliederung dieser beiden Prozesse hat es ermöglicht, die heutige Bildungsaufgabe in ihrer Umfassenheit und tieferen Bedeutung zu beschreiben. Dabei konnten sowohl die strukturelle Veränderung dieses Unterrichtsfaches deutlich hervorgehoben als auch Begründungszusammenhänge für eine musisch-kulturelle Bildungsaufgabe kenntlich gemacht werden. Das Hauptgewicht der Enkulturation wird in der Bereicherung an Wert-, Sach- und Rollenerfahrung und das der Personalisation in der Befähigung zur Selbstformung, Selbstgestaltung, zum Selbstwählen und Selbstentscheiden gesehen. Die Globalaufgabe und der übergeordnete Sinn des Bildungsprozesses zielt auf eine Hilfe zur "sozialindividualen Integration", d.h. auf die Entwicklung der Person, die sich als Prozeß in einer Vielschichtigkeit auf allen Lebensstufen vollzieht.

Da sich der Textilgestaltungsunterricht in der heutigen Zeit gewandelt hat, nicht wie früher auf das Erlernen und Beherrschen bestimmter Techniken ausgerichtet ist, sondern musisch-kulturelle Bildung im beschriebenen Sinne intendiert, läßt sich als vorrangige Aufgabe die Hilfe zur individuellen Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen sozialer Verantwortung bestimmen. Die Zielsetzung einer kulturellen Bildung steht im Einklang mit den Erkenntnissen der "sozialindividualen Integrationstheorie", die in Kooperation von mehreren Disziplinen beschrieben wird. (1) Es ist für die hier vertretene pädagogische Auffassung bedeutsam, Personalisation als Bestandteil des Integrationsprozesses im Sinne der Integrationstheorie nach WURZBACHER zu verstehen, denn seine Auffassung steht in Abweichung zu anderen soziologischen Auffassungen. Integration meint hier eben nicht den von der Gesellschaft mehr oder weniger erzwungenen Anpassungsvorgang, sondern eine wechselseitige und langfristige Anpassung im Sinne von Gestaltung, die das Artikulieren eigener Bedürf-

nisse gegenüber dem Pluralismus materieller, kultureller und sozialer Faktoren ermöglicht, eben

> "die Fähigkeit und Bereitschaft, auch entgegen den Vorurteilen und Normen der Gesellschaft realitätsangepaßte 'sachlich richtige', zweckmäßige, 'sinnvolle' und wertgemäße Lösungen von wissenschaftlichen ... und künstlerischen Aufgaben zu erstreben und gesellschaftlich zu riskieren." (2)

Die Bildungsarbeit im Textilgestaltungsunterricht verfolgt das Ziel, den Schüler mit einer Sach- und Sozialkompetenz auszustatten, die ihn befähigen soll, planend und zielstrebig an der Gestaltung unserer Gesellschaft und Kultur mitzuarbeiten. Mit Blick auf die Zukunft der heranwachsenden Generation liegen der immer größer werdenden Bedeutung der Enkulturation vor allem auch die auftretenden Freizeitprobleme zugrunde. Für eine kritische Bewältigung der Einflüsse und Angebote auf textilem Sektor, die den jungen Menschen in Form einer Vermarktung, Massenhaftigkeit, egalisierter Kleidung, Modetrends..., gegenübertreten, ist aus der Sicht des Faches

> "... die Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe ein sehr wesentliches Problem heutiger Enkulturation."(3)

Wenn die entscheidende Aufgabe, schreibt UTERMANN,

> "nach Ernest Zahn die Bewährungsprobe des Zeitalters der Prosperität darin besteht, in dieser Auseinandersetzung die Selbstentscheidung zu behaupten, das kritische Selbstwählen zu üben, Wertmaßstäbe zu praktizieren, tritt Enkulturation als Bereich, in dem diese Aufgabe zu erfüllen ist, in den Vordergrund und wird vornehmlich zu dem Felde, auf dem heute über Personalisation entschieden wird." (4)

Musisch-kulturelle Bildung im Textilgestaltungsunterricht hat für das jetzige und zukünftige Leben des Schülers zum Ziel,

> "... in vielfältiger Form Hilfe zu leisten für die Erfüllung dieser Aufgabe, in der Wählersituation zu bestehen, die Selbstentscheidung und das Selbstwählen aufgrund von Wertmaßstäben zu üben, und will damit Wege ebnen für die aktive Mitarbeit in Kultur und Gesellschaft." (5)

Mit der Zielsetzung, musisch-kulturell zu bilden, um Prozesse der Enkulturation und Personalisation zu fördern, hat der

Textilgestaltungsunterricht

> "... mit Recht entscheidend an Rang gewonnen." (6)

In diesem k u l t u r e l l e n Ansatz wird die Chance gesehen, den Schüler in die T e x t i l k u l t u r einzuführen, ihm diesen kulturellen Bereich zu erschließen bzw. ihn für diesen Bereich zu öffnen, damit er die Textilkultur in ihrer vielfältigen Ausprägung als vergangene Wirklichkeit begreift, die kulturellen Werke als Ausdruck geistigen Lebens versteht und erkennt, daß sich in ihnen die Individualität - die Art des Fühlens, Denkens und Wollens - eines einzelnen oder eines Volkes objektiviert. Damit er ferner ein kritisches Bewußtsein und eine überzeugte Wertschätzung für das Textile in der Gegenwart entwickelt und fähig wird, sich im Hinblick auf die Zukunft für die Tradierung dieser kulturellen Werte, für ihre Verlebendigung und Erweiterung gestaltend einzusetzen.

3.4 Zusammenfassung und weiterverweisende Perspektiven

Es war beabsichtigt zu zeigen, daß sich mit den beiden Komponenten Enkulturation und Personalisation die Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts in den großen Wirkungszusammenhang von Person und Kultur stellen läßt. Daß dieser Unterricht den Schüler in seinen konkreten Verhaltensweisen als Individuum, als Person in seiner Individualität, als Rollenträger, als ein bildungs- und kulturfähiges Wesen in seiner anthropologisch-psychologischen Verfaßtheit und seiner sozio-kulturellen Verschränkung sehen muß,

> "daß sich die erzieherische Absicht, durch die Weckung rationaler Einsicht, sittlicher Willensstärke und emotionaler Gemütskraft auf die Gestaltwerdung des Menschen" (1)

richten und im Sinne eines dialektischen Verlaufs den doppelten Aspekt im Bildungsprozeß berücksichtigen muß,

> "... nämlich die stimulisierende Wirkung der soziokulturellen Reize auf die individuelle Persönlichkeitsstruktur einerseits und die dynamisierende Wirkung der exemplarischen Persönlichkeit auf das kulturelle und soziale Geschehen ihrer Zeit andererseits." (2)

Diese Zielvorstellung betrifft nicht nur den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern sie bringt zum Ausdruck, daß die Bildung an den Kulturwerten und durch die Kulturwerte höchst bedeutsam ist.

Um auf die Effizienz dieser musisch-kulturellen Bildung verweisen und auf grundlegende Fragen nach der spezifischen Bedeutung des Enkulturations- und Personalisationsvorganges im Textilgestaltungsunterricht tragende Antworten geben zu können, wurde mit Hilfe vorliegender Forschungsergebnisse aus anderen Bereichen in systematisch-vergleichender und deskriptiver Form das Optimum dieser Bildung hervorgehoben. Kritiker werden zu Recht diese Methode als eine "idealisierende" bezeichnen, da auf eine Kritik an diesem Unterricht, wie er in der Praxis gegeben wird, völlig verzichtet wurde. Das Wissen um Probleme der Praxis, die vielschichtige Ursachen haben, veranlaßten, so und nicht anders vorzugehen. Die Tatsache der tendenziösen Entwicklung einer Überbewertung der rational kognitiv ausgerichteten Ausstattung des Menschen mit Wissen und Können ist hier der Anlaß für die Beschreibung der Bildungsaufgabe des Faches. Allgemein geht es um die Einordnung der musisch-kulturellen Bildung - die die Poligkeit von Emotionalität und Intellektualität des Menschen zur Voraussetzung und die Entfaltung und Förderung emotionaler und intellektueller Kräfte zum Ziel hat - in den gesamten Bildungsauftrag der Schule und speziell um den Anteil, den das Fach Textilgestaltung durch seine ästhetisch-handwerkliche Bildung leisten kann - der, wie ausgeführt, in der Förderung enkulturierender und personalisierender Prozesse zu sehen ist. Mit dem hier konzipierten kulturellen Ansatz ist ein Korrektiv beabsichtigt, das sich einerseits auf die Zielbestimmung des Faches und andererseits auf die Vorstellungen über diese Zielbestimmungen in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion bezieht. Ein Korrektiv, das in

der Tat einseitig ist, "fruchtbar einseitig sogar" (FRANKL), umso eindeutiger für Gegenpositionen.

Dieser Versuch, geleitet von den Überlegungen und Forschungsergebnissen zur Sozialisationstheorie, veranlaßt, auf die Bedeutung und Notwendigkeit empirischer Untersuchungen in diesem speziellen Bereich hinzuweisen. Für die Konzeption einer Theorie über die Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Textilgestaltungsunterrichts wäre es erforderlich, mit empirischen Daten zu arbeiten. Es wäre zu überprüfen, ob es im Textilgestaltungsunterricht zur "strukturadäquaten Ausformung der Person" oder mehr zur Frustration, zu Problemen und Konflikten bei der Aneignung der Sachinhalte kommt, d.h. zum Verfehlen der Entfaltungsmöglichkeiten eines Individuums. Um verbindliche Aussagen über die Unterrichtseffektivität machen zu können, müßten nicht vorrangig Leistungstests entwickelt, sondern es müßte ein "Instrumentarium" erstellt werden, das es gestattet,

> "einen integrierenden Bestandteil des Enkulturationsprozesses zu prüfen: Die Aneignung fachbezogener Wertschätzungen und die damit verknüpfte Änderung der Verhaltensmotivation." (3)

Mit einer solchen Überprüfung ließe sich auch gleichzeitig das Problem "Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen"(4) differenziert darstellen. Dieses Spannungsverhältnis, diese notwendige Synthese, die im heutigen Erziehungs- und Bildungsprozeß anzustreben ist, ließe sich dann im Detail diskutieren. Es könnten dabei Fragen nach dem sozialen Einfluß dieses Unterrichtsfaches beantwortet werden, womit ein anderer Gesichtspunkt, ein weiteres Korrektiv in den Mittelpunkt der Aussagen über diesen Unterricht rücken würde, denn auch das "sozialerzieherische Defizit in Schule und Unterricht" (5) wird heute immer problematischer.

Abschließend sei eine weitere Perspektive eröffnet, die zugleich das Anliegen, wie es hier vorgetragen wurde, vertieft. Heinrich ROTH schreibt über einen Bericht von BRUNER, daß man in den USA begonnen habe,

> "schon von der Primarstufe (der 5.Klasse) an den Menschen selbst, das menschliche Verhalten, die kulturelle Entwicklung, kurz: nicht nur die Geschichte, sondern auch schon die vergleichende Kulturanthropologie und Ethnologie zu einem Curriculum der Schule zu elementarisieren" (6),

um dem Schüler folgende Themenkreise erschließen zu können:

> "Entdeckung und Entwicklung der Werkzeuge, Sprache, soziale Organisation, verlängerte Kindheit und Erziehung, die menschlichen Bemühungen, die Welt zu erklären".(7)

Aus der Sicht der Neuorientierung des Bildungswesens darf ein solches Curriculum nicht nur eine Alternative zum herkömmlichen Geschichtsunterricht sein, sondern ein Aufruf an alle Fächer. Zielvorstellungen, die hier aus der Sicht des Faches Textilgestaltung vorgetragen wurden, folgen diesem Aufruf. Die curriculare Entscheidung - Kulturarbeit leisten - ist eine Antwort, die wie folgt zu verstehen ist:

> DEM SCHÜLER IN ALLEN JAHRGANGSSTUFEN DIE KULTURELLE ENTWICKLUNG DER MENSCHHEIT VOM FACH TEXTILGESTALTUNG HER VERSTEHBAR ZU MACHEN, INDEM IHM DIE KULTURELLE BEDEUTUNG DER HAND-ARBEIT, DIE ROLLE DER KLEIDUNG UND DER STELLENWERT DES TEXTILEN IM LEBEN DER MENSCHEN ELEMENTAR UND FUNDAMENTAL ERSCHLOSSEN WERDEN. ES SIND GEMEINSAME STRUKTUREN HERAUSZUARBEITEN UND GRUNDSÄTZLICHE UNTERSUCHUNGEN AUFZUZEIGEN, DAMIT DER SCHÜLER SINN UND WERT IN SEINEM KULTURBEREICH ENTDECKEN UND FÜR FREMDE KULTURKREISE EIN VERSTÄNDNIS ENTWICKELN KANN.

"Kurz", wie ROTH sagt,

> "schon Kinder K u l t u r a l s A u f g a b e v e r s t e h e n z u l a s s e n und Zukunft als Herausforderung an den Menschen." (8)

Dritter Teil:

FOLGERUNGEN FÜR DIE FACHDIDAKTISCHE INTENTIONALITÄT

Musisch-kulturelle Bildung als Schwerpunkt der fachdidaktischen Intentionalität ist hinreichend beschrieben, sowohl in ihrer allgemeinen als auch spezifischen Dimension. Als Begründung wurde der pädagogische Sinn des Faches - die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den Sach- und Sinnzusammenhängen kultureller Bezüge im textilen Bereich - aufgezeigt. Die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen beim Schüler einerseits und die strukturellen Gegebenheiten des Textilgestaltungsunterrichts andererseits veranlassen, musisch-kulturelle Bildung als unverzichtbares Regulativ in diesem Unterricht zu setzen. Diese Forderung folgt der Aussage des Strukturplanes -

> "ebenso wichtig bleiben Darstellen und Gestalten, Pflege von Phantasie und Intuition, wenn das geistige Leben der Kinder nicht verarmen soll" (1) -

und der Erklärung, die zum Ergänzungsplan "Musisch-kulturelle Bildung" abgegeben wurde und insbesondere Fächer wie Textilgestaltung betrifft:

> "'Die Regierungschefs von Bund und Ländern unterstreichen die Bedeutung der musisch-kulturellen Bildung im Rahmen des gesamten Bildungswesens. Sie gehen davon aus, daß mit dem Ergänzungsplan Leitlinien für die weitere Entwicklung der musisch-kulturellen Bildung gegeben werden, die geeignet sind, allen auf dem Gebiet der musisch-kulturellen Bildung Verantwortlichen als Orientierung zu dienen'." (2)

Auch infolge des immer größer werdenden Problems des "cultural lag", des "kulturellen Rückstandes" auf textilem Sektor, muß der Textilgestaltungsunterricht heute aufgrund vorliegender Forschungsergebnisse der Anthropologie, Psychologie, Soziologie und Curriculumentwicklung, die Förderung der enkulturierenden und personalisierenden Prozesse intendieren. Im Rahmen der kulturellen Arbeit und der Neuorientierung des Lernens genügt es nicht, wenn der Schüler nur durch wissenschaftliche Verfahren in den textilen Sachbereich eingeführt, zu kritischem Denken und Handeln angeleitet und

in seinem Wissen und Können bereichert wird, sondern er muß eine Bildung erfahren, die sich bewußt an Werten orientiert und durch Werte erfolgt. Um Werte der textilen Kultur introzeptieren und Wertmaßstäbe gewinnen zu können, die zur Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz nötig sind, ist der Schüler zu Sinnes-, Gefühls- und Werterlebnissen hinzuführen. Erst die Verinnerlichung fachbezogener Wertschätzungen, die nicht einseitig im Erkennen und Denken erfolgt, sondern vor allem im Erleben und Handeln, führt zur Selbstformung der Person und zum kulturellen Engagement.

Die Feststellung, daß in den Zielsetzungen des Faches der Wertaspekt bisher nicht diskutiert wurde und die Überzeugung, daß der Mangel an Wertausrichtungen Stellungnahmen,Wertschätzungen, Wertauffassungen und Werthaltungen in diesem Bereich verhindert, führt zu dem Versuch, die fachdidaktischen Konsequenzen in Form eines werttheoretischen Ansatzes für die musisch-kulturelle Bildung zu entwickeln. Es wurde schon an anderer Stelle ähnlich ausgeführt, daß Bildung im Sinne KERSCHENSTEINERs verstanden wird als

> "ein durch Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe." (3)

Das textile Kulturgut, das sich mehreren Wertgebieten zuordnen läßt, wie noch zu zeigen ist, kann wie alle anderen Kulturgüter, Bildung bewirken. Der Anspruch auf den Bildungswert dieses Faches stützt sich auf die Erkenntnis, daß textiles Kulturgut wie andere Bildungsgüter

> "1. genügend Wissen vermitteln kann, um den Menschen zu befähigen, objektiv-geistige Werte zu erleben (Wissensbildung);
>
> 2. imstande ist, die Verstandeskräfte, die Kräfte des Willens und des Gemüts zu entwickeln (Könnensbildung);
>
> 3. erziehlich auf den Menschen einwirken kann, um ihn zu einem 'beseelten, geistgeleiteten Tun' (Spranger) zu befähigen und zu sittlichen Entscheidungen anzuregen (Strebensbildung)." (4)

Der Schüler ist insofern ein kulturelles Wesen, als er sich kulturelle Werke bzw. Gebilde aneignen kann. Zum Er-

fassen der Wirklichkeit hat der Textilgestaltungsunterricht Hilfe zu bieten, die zur Introzeption der Werte führt. Daß die Bedeutung kultureller Werte für die Bildung des Menschen zu schätzen ist, darauf haben die Vertreter der "Kulturpädagogik", vor allem KERSCHENSTEINER, SPRANGER, LITT und NOHL mit Nachdruck hingewiesen. An die phänomenologische Leistung von KERSCHENSTEINER, die ansatzweise in den bildungstheoretischen Überlegungen vorgestellt wurde, werden nachfolgend Gedanken von SPRANGER angeknüpft, die er in seiner geisteswissenschaftlich-hermeneutisch bestimmten Psychologie entwickelt hat. Der Sachverhalt "Enkulturation" - verstanden und erläutert als Prozeß der Kulturaneignung - ist seit den Ausführungen vorgenannter Pädagogen hinreichend bekannt, jedoch aus einem bestimmten Akzent heraus beschrieben worden. Fachdidaktisches Denken sollte den bildungstheoretischen Bezug von Enkulturation und Personalisation in einem umfassenden Rahmen reflektieren, um gewichtige Momente der Bildung in Erinnerung zu bringen. Bildungstheoretische Überlegungen müssen sowohl bei einer Auffassung ansetzen,

> "die ihre Aufstellung gleichsam bei den objektiven Werten nimmt und von dort her auf deren Aktualisierung drängt" (5),

als auch bei jener,

> "die sich mehr für die subjektiven Voraussetzungen interessiert, die bei der Individualität gegeben sein müssen, damit kulturelle Bildung zustande kommt." (6)

Der Prozeß des Wertens läßt sich in anthropologischer Sicht aus der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Menschen - als homo educabilis - ableiten. In diesem Denken wird dem Menschen die Fähigkeit zuerkannt, selbst zu wählen, sich an das Gewählte auch zu binden und es zu verwirklichen.Um einen Weg aufzuzeigen, wie der Schüler im Textilgestaltungsunterricht zur Wertfindung, Werterfahrung, Wertschätzung und zum Werten gelangen kann, wird nachfolgend der einheitliche Bildungszusammenhang von Person und Kultur erläutert. Die Psychologie SPRANGERs wird hier zur Grundlage einer Methode, die auf den Wertaspekt im musisch-kulturellen Bildungsprozeß verweist.

1. DER WERTASPEKT IM MUSISCH-KULTURELLEN BILDUNGSPROZEß

Bildung mit dem Blick auf die Persönlichkeitswerdung des Menschen läßt sich nach SPRANGER umschreiben als Aktivierung der Geistestätigkeit zwecks Auseinandersetzung mit den Wertgehalten der Kultur. (1) Kultur als "objektiver Geist" und Ich als "subjektiver Geist" stehen sich im Bildungsprozeß gegenüber. Damit der junge Mensch lernen kann, am objektiven Geist teilzunehmen, d.h. die den textilen Kulturgütern innewohnenden Werte zu internalisieren, diese Werte als Sinnträger zu entdecken und sie durch individuelle Verfügbarkeit zu verlebendigen, oder wie REMPLEIN sagt,

> "am objektiven Geist reproduktiv, applikativ, interpretativ oder produktiv teilzuhaben" (2)

hat musisch-kulturelle Bildung die Aufgabe, die Geistestätigkeit des jungen Menschen zu fördern. Hier ist mit aller Deutlichkeit zu sagen, daß nicht nur die

> "höherseelischen Funktionen des Wertfühlens und -strebens, des Denkens und Wollens" (3)

auszubilden sind, sondern auch die Sinneswahrnehmung und die Prägung der Hand, denn die geistige Formung richtet sich immer auf das Innere - die Psyche - wie auch auf das Äußere - den Körper. (4)

Um erläutern zu können, wie im Textilgestaltungsunterricht die Geistestätigkeit des Schülers zu bilden ist, d.h. welche psychischen Akte sich vollziehen müssen, damit ein Schüler die Werte der textilen Kultur erleben und ihren spezifischen Sinn erfahren lernt, ist zuvor die Frage zu beantworten:

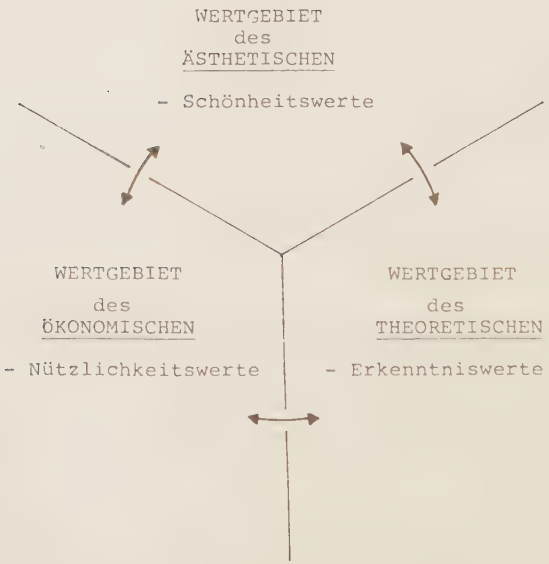
> Welchen Wertgebieten muß sich musisch-kulturelle Bildung verpflichtet fühlen?

In der Terminologie REMPLEINs gesprochen: Dem Wertgebiet

- des Ästhetischen mit seinen Schönheitswerten,
- des Ökonomischen mit seinen Nützlichkeitswerten,
- des Theoretischen mit seinen Erkenntniswerten. (5)

Da die Struktur des Faches keine Hierarchie der Werte erlaubt, zeige ich mit nachfolgender Graphik, wie ich das Aufeinanderbezogensein der drei Wertgebiete verstehe:

Graphik 8: Die Wertgebiete im Textilgestaltungsunterricht



Auch wenn bei entsprechender Intention ein Werterleben im Bildungsprozeß in den Vordergrund treten soll, so werden, wenn man den Ausführungen SPRANGERs zur Aktivierung der Geistestätigkeit folgt, die beiden anderen Wertgebiete und damit andere Erlebnismöglichkeiten mehr oder weniger mittangiert.

1.1 Die "individuellen Geistesakte" bestimmen Wert- und Sinnrichtungen

Ein Dialog zwischen objektivem und subjektivem Geist im Bildungsprozeß ist nur dann möglich, wenn zwischen beiden eine Entsprechung besteht, denn

> "die Werte, die in den Kulturgütern realisiert sind, müssen in Erlebnissen von der einzelnen Persönlichkeit erfaßt und verstanden werden; der spezifische Sinn der Kulturgüter muß in geistigen Akten gesetzt werden." (6)

Wenn sich in Ableitung von diesem Zitat die textilen Kulturgüter, die in Verbindung stehen mit den Lebensbereichen KLEIDUNG und WOHNEN, als Wertträger bestimmen lassen, dann ist nach psychischen Prozessen zu fragen, die es dem Schüler ermöglichen, diese Kulturgüter erlebnismäßig zu erfahren. Jungen Menschen schließt sich von einem gewissen Alter an das Wissen um den Wert eines Gegenstandes und später sogar das Wissen um das Existieren einer Wertordnung. Die Entwicklung des Wertwollens und Wertempfindens setzt in ganz früher Zeit an und verläuft als "naturelle und idelle Finalitäten" bis ins hohe Alter. (7) Ziel dieser Entwicklung ist der Aufbau von Werthaltungen, der jedoch von individuellen Werterlebnissen abhängt. Entwicklungspsychologisch gesehen bedarf der Aufbau von Werthaltungen, der Reifung. Es läßt sich konstatieren, daß das Kind schon wertempfindsam ist, aber noch nicht zwischen Gut und Böse oder Schön und Häßlich unterscheiden kann. Es muß z.B. für die Wertgebiete, denen sich der Textilgestaltungsunterricht verpflichtet fühlt,

> "gebildet werden, um damit zu einer Werthaltung zu kommen." (8)

Dabei helfen die psychischen Funktionen und Kräfte, z.B. die des Wertfühlens, Wertstrebens, des Denkens, Wollens, der Phantasie, des Urteilens und Handelns.

Nach SPRANGER sind es die "individuellen Geistesakte", durch die der Schüler die Werte erleben und ihren spezifischen Sinn entdecken lernt. Um exemplarisch den Prozeß des Werterlebens erläutern zu können, werden Gedanken von SPRANGER vorgestellt, die er in seinem Denkmodell der "Lebensformen" entwickelt hat. (9) Seine Ausführungen über die "individuellen Geistesakte" tragen dazu bei,

> "geistige Erscheinungen strukturell richtig sehen zu lehren" (1o)

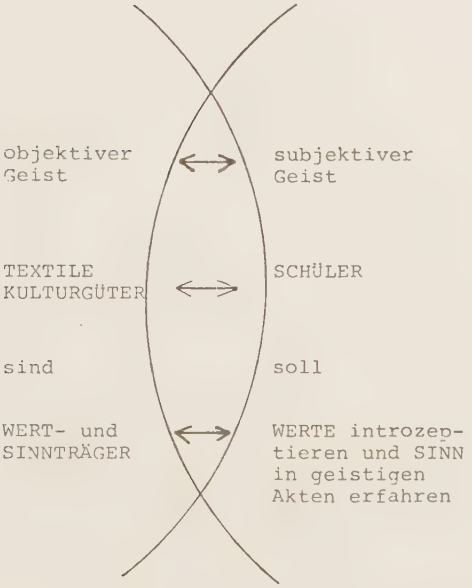
und die Interdependenz zwischen intellektueller Bildung, Sinnesbildung und Gemütsbildung verstehen zu können.

In der Begegnung von Welt und Mensch treten geistige Erscheinungen zutage. Es wurde schon gesagt, daß sich in einer solchen geistigen Begegnung Bildung vollzieht. Bildung, so läßt sich ergänzen, ereignet sich im Vollzug der individuellen Geistesakte. SPRANGER unterteilt diese in:

- Erkenntnisakte
- ästhetische Akte
- ökonomische Akte
- religiöse Akte. (11)

Eine Entsprechung zwischen den individuellen Geistesakten und den kulturellen Werten, die im musisch-kulturellen Bildungsprozeß bestehen muß, damit der Schüler die Werte spezifischer Wertgebiete erleben kann, sollen an folgender Graphik veranschaulicht werden:

Graphik 9: Die Entsprechung zwischen Wertgebieten und Werterfahrungen im musisch-kulturellen Bildungsprozeß



SPRANGER geht von der Hypothese aus, daß es mannigfaltige Einstellungen des Menschen zur Welt gibt, die sich jedoch alle auf eine Anzahl von Grundeinstellungen zurückführen lassen, die, wie er in methodischer Fiktion anmerkt,

> "nicht etwa nebeneinander liegen, so daß wir einen Teil des Gegebenen erkennend bestimmen, den nächsten utilitaristisch bewertend, den dritten ästhetisch oder religiös beschauend; sondern in jedem geistigen Augenaufschlag sind alle denkbaren Grundeinstellungen enthalten, aber in verschiedener Stärke, vorwaltend oder zurücktretend, und bei komplizierteren Akten in mannigfachen Verhältnissen des Fundierens und Fundiertseins." (12)

Wie dieser Gedankengang über das Verflochtensein der Einstellung, z. B. einem textilen Objekt gegenüber zu verstehen ist, mag folgendes Beispiel verdeutlichen: Der Schüler erhält im Unterricht ein textiles Material (Stoff). Seine Wahrnehmungsorientierung und seine Reaktionsbereitschaft diesem Material gegenüber könnte sich wie folgt äußern: Der Schüler als "psychophysisches Subjekt" nimmt das Material in seine Hand und erfährt über seinen haptischen und optischen Eindruck eine Einwirkung, die er unmittelbar mit einem Bedürfnis in Verbindung bringt. Noch ehe er erkannt hat, daß er mit einem Baumwollgewebe konfrontiert ist, hat er in einer sehr diffusen "Gefühlsqualität" das Material als angenehm empfunden. Bei fortschreitender Reflexion entfaltet sich ein Werterlebnis des Nützlichseins. In der subjektiven Bewertung - dies ist ein angenehmes Material für eine Bluse - liegt ökonomischer Sinn, denn der Schüler wendet dem Material seine Aufmerksamkeit zu. Es vollzieht sich ein Kräftespiel zwischen Subjekt und Objekt.

Ein zweiter geistiger Akt findet in dem Augenblick statt, in dem der Schüler das Material an sich betrachtet. Er versucht,den Rohstoff und das Gewebe zu bestimmen. Indem er dieses Material von anderen Materialien abhebt, wird es im Akt des Erkennens

> "in die Sphäre des Allgemeinen, des identisch wieder Vorfindbaren oder Intendierbaren oder, wie man zu sagen pflegt: des Identifizierbaren erhoben." (13)

Für das geistige Ich ist in diesem Akt der Erkenntniswert enthalten.

Mit beiden Geistesakten ist das Material immer noch nicht ganz erfaßt, denn das Sinnlich-Konrete an ihm ist erst erspürt, im Erkennen schon gemeint, "aber noch nicht ausgeschöpft". Die nuancierte Farbgebung, die eigenwillige Strukturierung und das Spiel der Formen wirken noch in anderer Weise auf den Schüler. Diese Wirkung verlangt eine Einfühlung, und zwar durch den ästhetischen Akt. Er vollzieht sich in einem "gewissen Rhythmus", in einer "schauend genießenden Haltung". In der Farbe z B. kann der Schüler unmittelbar seine seelischen Stimmungen empfinden, wenn es genau die Farbtöne sind, die seiner psychischen Struktur entsprechen. Dieses seelische Gestimmtsein bringt er mit den Worten zum Ausdruck: "Das sind meine Lieblingsfarben"! SPRANGER umschreibt das ästhetische Erleben, das sich in einer Wechselwirkung zwischen Eindruck und Ausdruck vollzieht und das frei von ökonomischen und rationalen Interessen ist, als eine Erscheinung, in der man die seelische Bewegung entdecken kann:

> "Der sinnlich-konrete E i n d r u c k erwirkt in meinen Gemütskräften eine solche Bewegung, daß er zugleich als A u s d r u c k bezeichnet werden kann: etwas meiner Seele Verwandtes scheint in seiner sinnlichen Beschaffenheit zu liegen (wie ja alle Sinnesqualitäten erwiesenermaßen zuletzt seelische Qualitäten sind." (14)

Die Farbe als eine sinnlich-konkrete Erscheinung und das Einfühlungsergebnis bilden schließlich eine Einheit, so

> "daß in dem Gegebenen selbst ein Seelisches zu liegen scheint. Dies ist der Keim der ästhetischen Akte." (15)

In diesem Gesamtprozeß vollzieht sich noch ein vierter Akt, der von einer religiösen Sinnrichtung bestimmt wird. Alle geistigen Akte werden zwar als Ausschnitt erlebt, d.h. subjektiv als ein Erlebnis des Augenblicks erfahren, aber sie stehen immer in Korrespondenz zu allen Erlebnismöglichkeiten. Wird ein Einzelerlebnis vom Schüler als sinnvoll empfunden, dann wird es automatisch zu einem religiösen Erlebnis, denn alle Werte, die das Ich erlebt, werden auf den Totalsinn des Lebens bezogen bzw. auf die Sinntotalität.

Wenn im theoretischen Verhalten - in fachdidaktischer Terminologie würde man in diesem Zusammenhang von der Analyse oder Interpretation eines textilen Objektes sprechen - alle Geistesakte simultan verlaufen, dann muß dieser synchrone Vollzug auch für das praktische Verhalten gelten, d.h. für das ästhetisch-praktische Tun im Gestaltungsprozeß. Wenn beispielsweise ein Bild gestickt wird, dann schieben sich immer wieder Erkenntnisakte zwischen Sinneserlebnissen. Ökonomische und ästhetische Akte gehen den Erkenntnisakten voraus, weil sie das Fundament für neue Erkenntnisse bilden, die dann wieder zu weiteren reflektierten Sinneserlebnissen führen.

Wirdz.B. für die Strickerei das Farbproblem gelöst, dann ist in der ästhetischen Seite dieses Erlebens nicht allein die Wirkung des roten oder grünen Stickgarnes enthalten, sondern in diesem Prozeß mischt sich zugleich das Wissen über die Wirkung einer Verbindung dieser beiden Farbtöne, oder das Wissen über Möglichkeiten einer Abstufung dieser Farben. Aus diesen Erfahrungen könnte dann ein Begehren erwachsen, das die Quantität der einzelnen Farben betrifft. In der Vorstellung wird die Wand erlebt, die das Bild einmal zieren soll. Assoziationen treiben schließlich die Reflexion so weit, daß sich der geistige Akt zu einem Werterlebnis des Nützlichseins entfaltet. Das Ich-Interesse bestimmt möglicherweise Rot als Schwerpunkt.

Daß in einem Gesamtakt immer alle Grundformen sinngebender Akte zugleich enthalten sind, läßt sich auch am Beispiel der technischen Ausführung erläutern. Der Schüler als Erkennender wählt einen bestimmten Stickstich aus. Er entscheidet sich für den Spannstich. In seiner Wahl, sie ist eine Art der Abstraktion, wird der Spannstich zum identischen Objekt. Die Erkenntniseinstellung richtet sich zuerst auf das "Allgemeine" - auf Stickstiche - dann auf das "Spezifische" - auf den Spannstich. Der Eigenname dieses besonderen Stickstiches bleibt in der Sphäre des Allgemeinen, denn dieser Stickstich ist anderen Stickstichen wesensverwandt und er kann bei erneuten Denkakten wieder als

Spannstich identifiziert werden.

Der Gestaltungsprozeß wird vom Schüler niemals rein kontemplativ im Erkenntnisakt und im ästhetischen Akt erlebt, sondern er erfährt ihn auch als Anspruch. Schon vor der Durchführung des Gestaltungsvorhabens stellen sich Bedenken ein, die hemmend wirken können. Aus der Erfahrung weiß der Schüler, wieviel physische Anstrengung erforderlich ist und wieviel geistige Konzentration,Phantasie und Vorstellungskraft notwendig sind, um eine derartige Fläche mit dem Spannstich ästhetisch zu gestalten. Auch dann, wenn ein Schüler noch nicht fähig ist, die Lösung des Problems in seiner Phantasie vorwegzunehmen, schieben sich Assoziationen in den Erkenntnisakt oder in das ästhetische Erleben, die ebenfalls einen Widerstand erzeugen. Dieser Erlebnisakt betrifft das ökonomische Sinngebiet und steht in ganz enger Beziehung zum Bedürfnis des Schülers. Nach SPRANGER erlebt der Schüler in jedem geistigen Totalakt immer auch das Moment des "interessierten Sichgegenüberstehens", d.h.

> "das Erleben eines Gegenstandes, der zugleich Widerstand ist und m e i n e m Lebenswillen Grenzen setzt". (16)

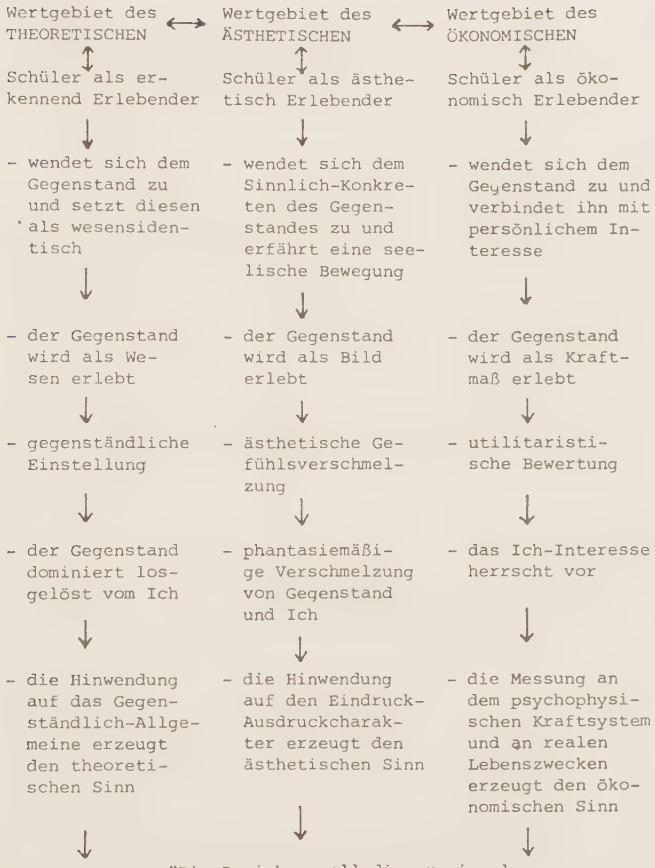
Jeder Gestaltungsvollendung geht also eine Kraftmessung voraus, die in Beziehung zu den individuellen Möglichkeiten steht und dementsprechend auch individuell zu überwinden ist. Eine didaktisch-methodische Konsequenz aus der Erklärung der individuellen Geistesakte wäre beispielsweise eine Themenstellung für Gestaltungsaufgaben, die das Prinzip der Differenzierung berücksichtigt. Da im ästhetischen Erleben Gegenstand und Ich phantasiemäßig miteinander verschmelzen und im ökonomischen Erleben das Ich-Interesse vorherrscht, trägt psychologisch gesehen die intrinsische Motivation überwiegend zur Überwindung von Schwierigkeiten und zur Lösung von Problemen bei.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß bei Gestaltungsaufgaben das theoretische Verhalten nicht vom praktischen zu trennen ist. Praxis und Theorie sind derart miteinander ver-

schmolzen, daß im gleichen Augenblick, wenn der rein manuelle Aspekt bestimmt wurde, auch der theoretische beleuchtet werden muß. Angenommen, man würde am vorliegenden Beispiel das Einziehen des Stickgarnes mit Hilfe einer Sticknadel in den Stickgrund als rein praktisches Verhalten bezeichnen, so müßte doch hinzugefügt werden, daß das Sticken wohl manuell auszuführen aber dennoch theoretisch zu bewältigen ist. Jeder Stickstich, der ausgeführt wird, ist ein geistiger Akt, sowohl physischer als auch psychischer Art. Sticken, so läßt sich ohne weitere Erklärungen verallgemeinernd sagen, verlangt theoretische und praktische Fähigkeiten, wie z.B. Aufmerksamkeit, Ausdauer, Entscheidungen, Antizipation, Kreativität, Sensibilität, Präzision und handwerkliches Geschick. Kein Stickstich wird willkürlich gesetzt, sondern immer mit einer entsprechenden Intention, so z.B. werden Spannstiche als Kontraste in kurz und lang, in dicht und locker angeordnet, oder als Streuung und Ballung auf die Fläche gebracht, oder im gleichen und ungleichen Rhythmus gesetzt, oder als Linie geführt und als Ornament aufgebaut. So läßt sich demnach sagen, daß praktisches Tun geistiges Tun ist. Außerdem: Auch im praktischen Verhalten sind alle Geistesakte enthalten, so daß auch hier die Möglichkeit zum Werterleben des Theoretischen, Ästhetischen und Ökonomischen gegeben ist.

Abschließend werden die Ausführungen zu den individuellen Geistesakten in einer Graphik zusammengefaßt. Es wird gezeigt, wie dem Schüler durch Geistesakte die Wertgebiete erschlossen werden und wie der spezifische Sinn der einzelnen Werte erfahrbar werden kann.

Graphik 10: Der geistige Gesamtakt



"Die Beziehung all dieser einzelnen Werterlebnisse auf den geistigen Totalwert des individuellen Lebens begründet den religiösen Gehalt." (17)

Die Graphik zeigt einen Aktkomplex mit konstituierenden Momenten von Einzelakten. Auch dann, wenn die individuellen Geistesakte gedanklich in Analogie zu einem bestimmten Wertgebiet gesetzt werden, wirken sie dennoch integrierend zusammen. Einzelwerte, die das Ich erlebt, werden immer auf einen "Gesamtwert" und "Gesamtsinn" bezogen, also nicht nur auf ein einzelnes Moment, sondern auf den Totalsinn des individuellen Lebens.

Hat SPRANGER mit seinem Denkmodell auf die geistige Individualität eines Menschentypus verweisen wollen, bei dem eine bestimmte Wert- und Sinnrichtung vorherrscht, so ist hier beabsichtigt, transparent werden zu lassen, daß es axiomatische Aktrichtungen des Geistes gibt, die einer individuellen Geistesstruktur entsprechen und das Grundgefüge des Lebens bestimmen,

> "vermöge dessen wir fähig sind, bei variierter singulärer Einstellung Situationen sinngemäß vorzuleben oder nachzuerleben, ohne sie erlebt zu haben." (18)

Ohne Zweifel läßt sich generalisieren:

- Die individuellen Geistesakte ermöglichen das Erleben theoretischer, ästhetischer und ökonomischer Werte.
- Das Erleben der Erkenntniswerte, der Schönheitswerte und der Nützlichkeitswerte eröffnet Sinn.

In anthropologisch-psychologischer Sicht ist zu konstatieren:

- Die individuellen Geistesakte bilden die Prämisse für Werterfahrung.
- Werterfahrung ist die Quelle für Sinnfindung; Sinn bedeutet "Wertbezogenheit". (19)
- Die individuelle Geistesstruktur ermöglicht jedem Menschen das Erleben aller Wertklassen, jedoch in unterschiedlicher Intensität.
- Hieraus ist zu schließen, daß es weder eine theoretische, ästhetische, ökonomische, religiöse Wertindifferenz noch eine Sinnindifferenz geben kann und darf.

Anknüpfend an die bildungstheoretische Überlegung, daß das Fragen nach der Individuallage der Schüler eine Voraussetzung für das Einleiten von Bildungsprozessen ist, muß im Hinblick auf musisch-kulturelle Bildung gesagt werden, daß dieses Fragen ein Fragen nach den individuellen Geistesakten ist und damit ein Fragen nach Werten und Sinn. Da SPRANGER die Geistesakte erklärt als eine

> "aus verschiedenen seelischen Funktionen strukturell zusammengewobene Tätigkeit des Ich, wodurch es eine geistige Leistung von überindividuellem Sinn hervorbringt" (2o),

wird das Fragen nach den Geistesakten zugleich ein Fragen nach der Gesamtheit der psychischen Prozesse, weil diese von psychischen Funktionen und Kräften wie z.B. von Vorstellung, Denken, Gedächtnis, Wahrnehmung ... Gefühl, Wille und Strebungen begleitet werden. Jedem Geistesakt, das lassen die Ausführungen erkennen, entspricht eine Erlebnisklasse und ein Sinngebiet. Auch wenn der Akt mehr ein "spontanes oder s i n n g e b e n d e s Verhalten" und das Erleben dagegen mehr ein "rezeptives oder s i n n e r f ü l l e n d e s Verhalten" meint, können beide Begriffe synonym gebraucht werden,

> "auch da, wo die geistige Beziehung mehr ein Erlebnis als ein Gestalten, mehr ein Sinnempfangen als ein Sinnverleihen ist." (21)

1.2 Hinführung zum Werterkennen und Werten

Mit Blick auf den Prozeß der musisch-kulturellen Bildung sollte im Textilgestaltungsunterricht die Geistestätigkeit des Schülers aktiviert werden, da durch sie das musisch-kulturelle Verhalten - als Konvergenz von Leistung und Ausdruck - gefördert wird. Dem Schüler den Kulturbereich "Textilien" aufzuschließen, ihn in diesen Bereich einzuführen, setzt voraus, daß ihm die Wertgebiete des THEORETISCHEN, ÄSTHETISCHEN und ÖKONOMISCHEN erschlossen werden, damit er

durch ERKENNTNISAKTE, ÄSTHETISCHE AKTE und ÖKONOMISCHE AKTE zum Erleben der ERKENNTNISWERTE, SCHÖNHEITSWERTE und NÜTZLICHKEITSWERTE gelangen kann.Das Werten baut auf Geistesakten auf, es wird in Form von Werturteilen ausgesprochen und durch diese Wertbezogenheit erschließt sich Sinn. Erst mit der Intention, dem Schüler Wertfindung zu ermöglichen, das Werten im Erkennen und Denken, im Erleben und Handeln erlernen zu lassen und Werthaltungen aufzubauen, schließt sich der Kreis einer kulturellen und personalen Bildung:

> "Wer den Sinn und die mannigfachen Wertbeziehungen (Bedeutungen) der Dinge und Menschen seines Lebens- und Betätigungsumkreises erfaßt hat, soweit dies seiner individuellen Veranlagung möglich ist, und wer diesem Sinn und diesen Beziehungen entsprechend in seiner Lebensführung handelt, der trägt das wesentliche Merkmal der Bildung in sich." (1)

Fachdidaktisches Fragen muß somit ein Fragen nach Wert- und Sinngehalten der Bildungsgüter sein. In lerntheoretischer Sicht sind es Fragen, die vor allem den affektiven Bereich betreffen. Hier sind Lernziele aufzustellen,

> "die ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung betonen." (2)

In der Literatur werden diese Lernziele mit Interesse, Einstellung, Wertschätzung, Wert oder emotionaler Haltung umschrieben. (3) Das "Werten (Valuing)" ist eine Kategorie, die der Lehrer bei der Formulierung von Lernzielen gebrauchen sollte, denn der Begriff werde in seinem eigentlichen Sinn verwendet, meinen KRATHWOHL und sein Forschungsteam, nämlich

> "daß ein Ding, ein Phänomen oder ein Verhalten einen Wert besitzt." (4)

Im Lernprozeß geht es um die "Internalisation" - dieser Terminus hat eine gewisse Nähe zu dem Prozeß der Enkulturation und Personalisation - denn auch er verweist auf das innere Wachstum, das sich einstellt, wenn der Schüler sich die Bedeutungsinhalte, z.B. von Werten und Wertschätzungen, von Interessen und Haltungen im textilen Bereich bewußt macht und sich an ihnen orientiert und in adäquater Weise

ein musisch-kulturelles Verhalten praktiziert. Werte zu erkennen und Werte zu verwirklichen

> "ist zum Teil das Ergebnis eines Wertungs- und Einschätzungsprozesses, den das Individuum vornimmt, aber es ist noch vielmehr ein soziales Produkt, das langsam internalisiert oder angenommen worden ist und dann vom Schüler als eigenes Wertkriterium benutzt wurde." (5)

KRATHWOHL unterscheidet in seiner Taxonomie drei Stufen des Wertens, die das Prozeßhafte verdeutlichen und jeweils ein "tieferes Internalisierungsstadium" meinen:

> "Auf der untersten Stufe des W e r t e n s besitzt der Schüler das, was wir als Glauben kennzeichnen: er nimmt einen Wert an, und so nennen wir die Stufe A n n a h m e e i n e s W e r t e s. Auf der obersten Stufe sind die Begriffe "Bindung" oder "Überzeugung" eher angebracht als Glauben, der in seiner Nebenbedeutung einen gewissen Zweifel miteinschließt." (6)

Die Internalisation von Werten aus dem Kulturbereich "Textilien" vollzieht sich hierarchisch, d.h. der Schüler beachtet zunächst nur einzelne Phänomene , entwickelt schließlich Verhaltensweisen, die so konsistent und stabil werden, daß sie Merkmale einer Überzeugung oder einer Lebensauffassung annehmen. Folgende Stufen des Prozesses sind zu reflektieren, die hier nur beispielhaft skizziert werden können: (7)

I. "ANNAHME EINES WERTES (ACCEPTANCE OF A VALUE)"

Auf dieser Stufe soll einem Phänomen, einem Verhalten oder einem Objekt im textilen Bereich ein Wert zuerkannt werden.

Lernzielbeispiele:

- Akzeptieren, daß ästhetische Dinge einen Platz im menschlichen Leben haben;
- Ein Gespür für geschmackvolle Textilien entwickeln und selbst herstellen wollen;
- Sich ständig um eine ästhetische Gestaltung bemühen.

II. "BEVORZUGUNG EINES WERTES (PREFERENCE FOR A VALUE)"

Auf dieser Stufe sollte der Schüler ein Internalisierungsniveau erreicht haben, das über die bloße Annahme hinausgeht. Durch Identifikation sollte er zu einem engagierten Verhalten im textilen Bereich gelangt sein, so daß er sich an diese Werte gebunden fühlt, um sie zu erstreben, sich um sie zu bemühen.

Lernzielbeispiele:

- Interesse zeigen, daß man sich um die Erhaltung, Pflege und Bereicherung der textilen Kultur bemüht;
- Bei der Vorbereitung einer Textilausstellung mitmachen;
- Bei der Auswahl und Verwendung textiler Gegenstände in der Lebensumwelt ästhetische Gesichtspunkte berücksichtigen.

III."BINDUNG AN EINEN WERT (COMMITMENT)"

Auf dieser Stufe sollte das Verhalten des Schülers erkennen lassen, daß er einen Wert mit Überzeugung vertritt. Er wird so handeln, daß er den Wert fördert,

"um sich mehr Möglichkeiten zu schaffen, ihn weiterzuentwickeln und um sein Engagement für ihn und für Dinge, die ihn repräsentieren, zu vertiefen. Er versucht, andere zu überzeugen und bemüht sich, sie für seine Sache zu gewinnen." (8)

Lernzielbeispiele:

- Die Rolle von ästhetischen textilen Gegebenheiten im eigenen Leben und im Leben der Familie akzeptieren;
- Sich für die Pflege kultureller Einrichtungen (Museen, Ausstellungen ...) einsetzen;
- Sich der Textilgestaltung widmen als einer Möglichkeit, sich selbst weiterzubilden.

Für bildungstheoretische Überlegungen könnte folgende Leitfrage dienen:

WELCHE BILDUNGSINHALTE REPRÄSENTIEREN ERKENNTNIS-, SCHÖNHEITS- UND NÜTZLICHKEITSWERTE, DIE IN GEISTIGEN AKTEN GESETZT, SICH ALS QUELLE FÜR WERTERFAHRUNGEN, WERTERKENNEN UND WERTEN DARSTELLEN.

Für didaktische Entscheidungen, die Situationen herbeiführen, in denen der Schüler zur Internalisierung von Werten gelangen kann, sind folgende Fragen notwendig:

- Welche Inhalte befähigen den Schüler zum Erkennen und Annehmen eines Wertes?
- Welche Inhalte fördern den Prozeß der Internalisation, damit Werte bevorzugt werden und die Bindung an Werte erfolgen kann?
- Welche Inhalte erschließen dem Schüler die Bedeutung eines Wertes, damit Sinn erfahrbar wird?
- Welche Inhalte eignen sich zur Intensivierung des Werterlebens?
- Welche Inhalte fördern das Wert- und Sinnstreben?
- Welche Inhalte wecken und fördern das Interesse?
- Welche Inhalte helfen, Werthaltungen aufzubauen?
- Welche Inhalte können Einstellungen festigen?

Die Konsequenz, eine musisch-kulturelle Bildung zu intendieren, die sich an Werten orientieren und durch Werte erfolgen soll, bezieht sich auf fachdidaktische Entscheidungen, die von einer Persönlichkeitsbildung ausgehen. Der hierzu entwickelte werttheoretische Ansatz, dessen Vorläufigkeit sich von selbst verstehen müßte, verweist auf Bildungsbestrebungen, die dazu beitragen können, die Werte der Kultur - insbesondere die der Textilkultur - zu erhalten,

> "ihre weitere Entwicklung zu fördern, vor allem aber das gegenwärtige Zeitalter zu prägen, zu verstehen und zu gestalten." (9)

2. DIE ROLLE DER LEHRERPERSÖNLICHKEIT

Davon ausgehend, daß der Textilgestaltungslehrer dem Heranwachsenden einen unmittelbaren Bezug zu einem übergeordneten Sinnganzen zu eröffnen hat, soll mit wenigen Gedanken von Alfred PETZELT seine Aufgabe im Hinblick auf eine kulturelle und personale Bildung umschrieben werden.

Bildungsprozesse einzuleiten setzt voraus, daß der Lehrer die "Individuallage" seiner Schüler kennt, denn

> "an ihr packt sein Unterricht an." (1)

Damit ist gesagt, daß die Wahl des "Weltausschnittes", die Art des Stellungnehmens und der Sinngebung sich am Individuellen des werdenden und lernenden Ichs orientieren müssen, denn das Fragen nach der Individuallage ist ein Fragen nach der Zusammengehörigkeit der psychischen Akte insgesamt. Fragt ein Lehrer beispielsweise nur nach dem gegenständlichen Fach und nicht nach der Individuallage der Schüler, dann fragt er nicht nach anthropologisch-psychologischen Grundlagen, sondern dann "nimmt er durch", dann "bringt er bei", dann vermittelt er nur Wissen und keine Haltung. Zum Bildungsprozeß gehören jedoch Wissen und Haltung, und zwar in dem Sinne, wie der Wiener Pädagoge Marian HEITGER diese beiden pädagogischen Begriffe einander zugeordnet hat. Er meint die Einheit von Wissen und Haltung,

> "wobei Wissen auf Haltung und Haltung auf Wissen bezogen sein muß." (2)

Die Frage nach der Individuallage entscheidet über den bildenden Erfolg. Sie ist durch nichts zu ersetzen,

> "sie ist im Dienste personaler Bildung zu sehen, denn sie repräsentiert die Einheit möglicher Wertungen und Verbindlichkeiten, in denen das Ich 'lebt'." (3)

Die Maxime, die PETZELT in diesem Zitat vorgibt, lautet: Bildung als pädagogische Aufgabe verstehen heißt nicht, allein das Fach unterrichten,

> "sondern den Schüler aus Anlaß eines Faches, also einer Fragestellung", (4)

um ihn in seinen Bildungsmöglichkeiten zu bereichern.

Jeder Lehrer, der ein Fach unterrichtet, ist an seinen Standort gebunden und zugleich verpflichtet, den Standort seiner Schüler zu kennen. Folgt man PETZELTs Vorschlag und räumt der Frage einen zentralen Platz im Bildungsvorgang ein und versteht die Frage als Konstitutivum des Menschen, dann lautet die Bildungsaufgabe für den Lehrer: Vom eigenen Standort aus Fragestellungen transparent zu machen und den Schüler das Fragen zu lehren. Ein Bildungsmoment erweist sich dann, wenn der Schüler fähig ist, Fragen zu transferieren und schließlich zur Einheit aller Fragen vorzustoßen.

Bilden im Textilgestaltungsunterricht heißt: Der Schüler lernt, eine Fragestellung des Faches sich selbst richtig zuzuordnen. Sie sollte ihn vernlassen und befähigen, die textile Kultur als zu seinem Weltausschnitt gehörig in sein Leben einzuordnen, oder den Textilien gegenüber Stellung zu beziehen, oder durch textiles Gestalten Sinn zu finden und Werte zu verwirklichen und seinen Standort begründen zu können. Bildung hat stattgefunden, wenn ein Schüler eine Aufgabe des Faches zum Anlaß nimmt,

> "das Fach zu überschauen, es mit anderen Fächern zu verbinden, also sich selbst zuzuordnen, seinen Standort zu erneuern." (5)

Infolge dieser Überlegungen müßte es Aufgabe des Lehrers im Textilgestaltungsunterricht sein:

- Dem Schüler unter Berücksichtigung seiner Individuallage das Fragen lehren, damit er die Zusammengehörigkeit möglicher Fragestellungen auch vom Fach Textilgestaltung her begreifen lernt.
- Den Schüler befähigen, die Fragestellung auf andere Fächer zu übertragen und in Verantwortlichkeit seinen eigenen Standort zu begründen.
- Den Schüler zu der Erkenntnis führen, daß zur "Zusammengehörigkeit der Fragen" die "Zusammenhangseindeutigkeit der Antworten" gehört.

Hinsichtlich der Maßnahmen, die auf eine kulturelle und personale Entfaltung des Schülers im Textilgestaltungsunterricht zielen, sollte der Lehrer seine Rolle als Erzieher verstehen, d.h. seine Maßnahmen dürften sich nicht nur in Sachbezügen erschöpfen, sondern der Mensch im Erzieher sollte zur Wirkung kommen. Dazu bilden seine personale Integriertheit, Wert- und Sinnorientierung und ein ausreichendes Fachwissen die Voraussetzung. Phänomene, die zum Aufbau eines musisch-kulturellen Verhaltens des jungen Menschen führen, lassen sich nicht nur sachlich vermitteln, sondern müssen sich zuvor in der Person des Erziehers aktualisieren.

Erziehung darf nicht wertneutral verlaufen. Der Erzieher sollte sein Handeln als O r i e n t i e r u n g s l i n i e vorgeben. Ein verantwortliches Handeln wird aber nur dann möglich sein, wenn das pädagogische Denken an anthropologisch-psychologischen Grundannahmen ansetzt. In Anerkennung der "Offenheit" des Menschen, einer dauernden Werdeform menschlichen Seins, muß eine personale Begegnung zwischen Erzieher und dem zu Erziehenden stattfinden, damit der junge Mensch zu selbständigem und kritischem, zu produktivem und kreativem, zu verantwortungsbewußtem und wertorientiertem Denken und Handeln, Fragen und Forschen befähigt wird. Die Stabilität der Lehrerrolle hängt davon ab,inwieweit er sein eigenes Menschen- und Weltbild, seine Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz transparent machen kann, so daß diese für den jungen Menschen zum Maßstab werden und ihm einen Weg eröffnen, einen eigenen Maßstab zu gewinnen und einen Zugang zu seinem eigenen Sein innerhalb der vorgefundenen Wirklichkeit zu finden.

SCHLUßBEMERKUNGEN

In dem historischen Exkurs der Arbeit ist nachgewiesen, daß sich die Entwicklung des Faches durch eine Kontinuität seiner Erziehungs- und Bildungsziele auszeichnet. Die Bestandsaufnahme zeigt, daß seit Beginn unseres Jahrhunderts der Textilgestaltungsunterricht die ästhetisch-handwerkliche Bildung als spezifische Bildung intendiert. In mehreren Vergleichen wurde deutlich, daß diese Form der Bildung weitgehend der politischen Vorgabe einer musisch-kulturellen Bildung entspricht.

Die Wertschätzungen einiger Persönlichkeiten unterstreichen das Bildungsanliegen dieses Faches und heben seine spezifische Bedeutung in der heutigen Zeit hervor. Sie bestätigen, daß dieser Unterricht eine Hilfe zur Ganzheitsbildung leisten, Defizite ausgleichen und sich infolge seiner spezifischen Struktur "im Ablauf der individuellen Entwicklung im Sinne von Enkulturations- und Personalisationsprozessen auswirken kann". (SCHARMANN)

Mit der Herausarbeitung der anthropologisch-psychologischen Grundlagen läßt sich zeigen, daß der Textilgestaltungsunterricht sowohl die Intellektualität als auch Emotionalität des jungen Menschen fördert. Es wird hervorgehoben, daß das ästhetisch-handwerkliche Tun dem Schüler vor allem auch zum Erkenntnismittel wird, und zwar zur Selbsterkenntnis und Welterkenntnis. Daß es insonderheit eine Quelle zum selbständigen Wissenserwerb und zur Sinnesbildung sein kann.

Wenn im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Faches die kulturelle Arbeit in Verbindung mit dem Wertaspekt als Hauptaufgabe herausgestellt wird, so deshalb, weil m.E. die Sozialisationsdefizite in der heutigen Zeit zunehmen und die kulturelle Situation im textilen Bereich eine kulturelle und personale Bildung in dem hier aufgezeigten Sinne erforderlich machen. Wenn der Textilgestaltungsunterricht auch in Zukunft seinen Platz im Fächerkanon der Schule be-

anspruchen will, dann muß er sich durch seine spezifische Erziehungs- und Bildungsaufgabe ausweisen können. Diese muß jedoch, wie hier aufgezeigt, sich in den Rahmen einer Gesamtbildung einordnen lassen.

Wenn also anerkannt würde, daß dieses Unterrichtsfach einen spezifischen Beitrag leistet, weil es sich auf die geistig-seelische Grundstruktur des jungen Menschen und auf den Aufbau seiner Person bezieht, dann dürfte es keine umstrittene Diskussion um seinen Stellenwert im Fächerkanon der Schule und auch keine Zweifel hinsichtlich der Bedeutung seiner Bildungsaufgabe geben.

Die Ausführungen bestätigen, daß es müßig ist, darüber zu streiten, in welchem Fach ausschließlich der Intellekt und in welchem nur die Sinne und das Gemüt des Schülers zu bilden seien. Erfolgt im pädagogischen Denken allgemein eine Orientierung an globalen Bildungs- und Erziehungszielen wie z.B. Dialogfähigkeit, Lebensorientierung, Weltbewältigung, Wert- und Sinnorientierung, personale Selbstentfaltung oder auch an allgemeinen Zielen, die auf einer anderen Ebene liegen wie z.B. Sensibilität, Kreativität, Kritikfähigkeit, dann dürfte sich die Frage nach der Notwendigkeit aller Unterrichtsfächer stellen und es könnte nur so gefragt werden: In welchen Fächern werden Hilfen geboten, die zum Erreichen dieser Bildungsziele führen? Vom Fach Textilgestaltung wären dann vorwiegend Bildungshilfen zu nennen, die sich auf die Entwicklung der Emotionalität der jungen Menschen beziehen.

Von diesem Standpunkt aus ist eine Verabsolutierung und einseitige Bewertung der Bildung, weder nach der intellektuellen noch nach der emotionalen Seite anthropologisch-psychologisch zu rechtfertigen. Dort, wo verkürzt nur der rationale Aspekt im Bildungsprozeß für wichtig erachtet wird,

> "da werden entscheidende Strukturen des Menschseins übergangen, da droht Bildung in Intellektualismus, in Utilitarismus oder in Moralismus zu erstarren" (1),

da hat denn auch das ästhetisch-handwerkliche Tun oder eine musisch-kulturelle Bildung keinen Platz. Ebenso falsch wäre es, würde nur der emotionale Aspekt betont. Intellektualismus einerseits und Emotionalismus andererseits stünden dann jeweils für extreme Auffassungen, d.h. für Absolutsetzungen einer Blickrichtung. Rationalität und Emotionalität bedeuten jedoch in erkenntnistheoretischer Sicht nur die Dominanz einer Erkenntnisform. Dem Schüler sind beide Wege zu eröffnen, denn Erkenntnisgewinnung über die Ratio und das Gefühl ist notwendig, da sich beide Formen kompensatorisch zueinander verhalten. Heißt es doch im Ergänzungsplan:

> "Die Angebote musisch-kultureller Bildung und intellektueller Bildung ergänzen einander." (2)

Damit die bereits erkannten Folgen wie z.B.

> "Fähigkeits-, Fertigkeitsdefizite ... emotionale Defizite ... Haltungsdefizite" (3)

kein noch größeres Ausmaß erreichen, sind in der Schule die intellektuelle und emotionale Bildung gleichwertig zu pflegen. Es müßte innerhalb der pädagogischen Praxis die Frage nach der musisch-kulturellen Bildung - die neben dem Moment der Emotionalität auch die rational-sachliche Komponente umfaßt - neu aufgegriffen und aus einem Verantwortungsbewußtsein gegenüber jungen Menschen neu diskutiert werden. Damit bestimmte Begabungsfelder nicht verkümmern, sind der Mißachtung der Hand-Arbeit und der Vernachlässigung der Sinnesbildung ein Ende zu setzen. Ganz offensichtlich steht - wie das Forschungsergebnis erkennen läßt - , die Praxis im Widerspruch zur pädagogischen Literatur über musische und kulturelle bzw. ästhetische und manuelle Bildung und erst recht zu den Vorgaben des Ergänzungsplanes "Musisch-Kulturelle Bildung."

Es kam mir vor allem darauf an, die Bedeutung des Textilgestaltungsunterrichts unter fachlichen und grundlagentheoretischen Gesichtspunkten integrativ zu reflektieren, um anthropologisch-psychologische Grundlagen herauszuarbeiten,pädagogische Maximen und fachdidaktische Entscheidungen aufzuzeigen, die geeignet sind, Textilgestaltung in der Schule als ein Fach auszuweisen, das Hilfe leisten kann, Sozialisationsdefizite, vorwiegend "Orientierungsdefizite" abzubauen. Wenn die in diesem Fach liegenden Chancen bewußt genutzt werden, leistet Textilgestaltungsunterricht durch sein ästhetisch-handwerkliches Tun, durch seine Erlebnisvielfalt, seine Möglichkeiten der Wertfindung und Sinnerfahrung und seine spezifisch kulturellen Bezüge eine Hilfe, die den Schüler

> "in seiner Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern, ihn harmonisieren und zur Selbstverwirklichung führen"(4),

vorausgesetzt, es besteht die K r a f t und der M u t zur G e m ü t s b i l d u n g.

ANHANG

1. ANMERKUNGEN

EINFÜHRUNG IN DIE PROBLEMSTELLUNG

1 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplanung für das Bildungswesen, Stuttgart 1971 [3]

2 ebenda, S. 29 f

3 Deutscher Werkbund Bayern (Hg.): Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Ganzheit - Ein Symposion des Deutschen Werkbundes Bayern, München 1979, S. 12

4 ebenda, S. 7: vgl. dazu: Werk und Zeit, Heft 3/1978 "Kopf und Hände zur Notwendigkeit der manuellen Bildung"

5 ebenda

6 vgl. Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./1o. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad-Godesberg, Stuttgart 1978.
Das Forum "Mut zur Erziehung" war eine kritische Anfrage an die im letzten Jahrzehnt in der Pädagogik entwickelten Erziehungs- und Bildungstheorien. Es ging um die Klärung, ob die Auswirkungen dieser Theorien "einer am wirklichen Menschen orientierten Erziehung" entsprechen.

7 E. Connemann in: Der rote Faden. Pressedienst für Handarbeit, Nr. 27/79, S. 2

8 K.H. Scherler, zit. nach E. Connemann in: Der rote Faden, a.a.O., S. 3

9 H.Bach, zit. nach E. Connemann in: Der rote Faden, a.a.O., S. 3

1o Cl. Menze: Wissenschaft und Schule - Zur Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, 198o, S. 185

11 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): TEXTILGESTALTUNG - Unterrichtsempfehlungen, Sekundarstufe I - Gymnasium, S. 4

12 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:Musisch-kulturelle Bildung. Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan, Bd. I, Textteil. Stuttgart 1977, S. 6

DAS PROPRIUM DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS UND SEINE ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSAUFGABE

1. FACHHISTORISCHER EXKURS

1.1 Erziehungs- und Bildungsaspekte des Handarbeitsunterrichts um 1900

1 A. Mundorff: Der Nadelarbeitsunterricht in der Schule in: Altmann, Grupe, Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts. Leipzig/Berlin 1927 [2], S. 5

2 R. u. A. Schallenfeld: Der Handarbeitsunterricht in Schulen.Frankfurt a.M. 1878 [6], S. 5

3 ebenda, S. 4

4 ebenda, S. 20

5 ebenda

6 ebenda, S. 27

7 Krause u. J. Metzel: Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule. Köthen 1901 [3], S.201

8 E. Altmann, M. Grupe, A. Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts.

9 L. Immenroth: Textilwerken, Ratingen-Wuppertal-Kastellaun 1970.

10 R. Zechlin: Werkbuch für Mädchen. Ravensburg, 17. erw. Aufl.; M.v.Puttkamer: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes. Eßlingen a.N. 1958; L.Reichert: Handarbeit-Textil-Werkerziehung in: Die Pädagogische Hochschule - Struktur und Aufgabe. Ratingen 1964.

11 E.Altmann: Geschichte des Unterrichts in den weiblichen Nadelarbeiten in: Altmann, Grupe, Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts, a.a.O., S. 111

12 ebenda, S. 111

13 Neue Intentionen forderten ein kindgemäßes Arbeiten, das sich an den kindlichen Entwicklungsstufen orientieren und kindliche Interessen berücksichtigen sollte.

14 "Was wollte das Bauhaus?" in: Museum - Bauhaus - Archiv. Westermann, September 1979, S. 15

15 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 120

16 vgl. ebenda, S. 119

17 ebenda, S. 12o

18 vgl. J. Hipp: Handarbeit der Mädchen - Reformpläne. Straßburg 19o3, S. 1

19 ebenda, S. 2

2o ebenda, S. 5o

21 Kultusminister des Landes NRW: Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen - TEXTILGESTALTUNG, S. TX/8

22 M. Grupe: Der Kulturwert der Nadelarbeit in: Altmann, Grupe, Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts, a.a.O., S. 1

23 zit. nach Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 126 f

24 ebenda, S. 127

25 ebenda, S. 131 f

26 M. Grupe: Der Kulturwert der Nadelarbeit in: Altmann, Grupe, Mundorff. Methodik des Nadelarbeitsunterrichts, a.a.O., S. 5

27 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 13o

28 ebenda, S. 128

29 vgl. ebenda, S. 127

3o M. Grupe: Der Kulturwert der Nadelarbeit, a.a.O., S.5

31 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 128

1.2 Neue Wege des Handarbeitsunterrichts in den 2oer und 3oer Jahren

1 zit. nach Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 134

2 ebenda

3 A. Mundorff: Lehrpläne in: Altmann, Grupe, Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts, a.a.O., S. 68

4 A. Mundorff: Der Nadelarbeitsunterricht in der Schule, a.a.O., S. 6

5 A. Mundorff: Die natürliche Lehrweise, a.a.O., S. 18

6 ebenda, S. 12

7 ebenda, S. 7

8 ebenda, S. 18

9 R. Zechlin: Werkbuch für Mädchen, a.a.O., S. IX

1o ebenda, S. IX

11 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 14o f

12 R. Zechlin: Werkbuch für Mädchen, a.a.O., S. IX, Interpunktion von mir geändert.

13 ebenda, S. XIII

14 vgl. ebenda

15 ebenda

16 ebenda, S. XVI

17 ebenda, S. 329

1.3 Intentionen in den 5oer Jahren

1 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 144

2 ebenda

3 vgl. dazu die S. 145 - 153

4 ebenda, S. 145

5 vgl. dazu N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip. Darmstadt 1973. Der Herausgeber führt selbst in den Problemkreis ein und kennzeichnet in seiner "Einleitung" das Selbstverständnis musischer Erziehung in den vergangenen Jahrzehnten unseres Jahrhunderts. Er versucht vor allem, die Begriffe "musisch" und "musische Erziehung" zu klären und stellt wesentliche inhaltliche Aspekte musischer Erziehung heraus.

6 vgl. M.v. Puttkamer: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes, a.a.O., S. 1

7 ebenda

8 ebenda

9 ebenda, S. 4

1o ebenda, S. 5

11 ebenda, S. 8

12 ebenda, S. 9

13 vgl. W. Metzger: Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit. Frankfurt a.M. 1949, S. 44 f

14 ebenda, S. 45

15 vgl. R. Müller-Freienfels: Die Seele des Alltags. Berlin 1925, S. 175

16 M.v. Puttkamer: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes, a.a.O., S. 11

17 vgl. ebenda

18 ebenda, S. 18

19 vgl. Chr. Meves: Manipulierte Maßlosigkeit. Freiburg i.Br. 1976 [17], S. 133

2o ebenda, S. 133 f; die Nicht-Entfaltung des Gefühlsbereichs läßt sich heute bei älteren Schülern vor allem an folgenden Symptomen erkennen: Disziplinlosigkeit, Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Fachinhalten , weil von diesen nicht genügend Reizwirkungen ausgehen, ferner Maßlosigkeit und ein enormer Drang nach "Sofortbefriedigung" (Meves).

21 M.v. Puttkamer: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes, ala.O., S. 12

22 Chr. Meves: Manipulierte Maßlosigkeit, a.a.O., S. 134

23 M.v. Puttkamer: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes, a.a.O., S. 15

24 ebenda, S. 17

25 ebenda

1.4 Zielperspektiven der Gegenwart

1 H. Maier: Katholische Bildung in freier Trägerschaft in: Katholische Schulen in freier Trägerschaft - Dokumentation. Hrsg. vom Diözesanrat der Katholiken im Bistum Essen, April 1978, S. 12

2 ebenda

3 Die Forderung, Schüler mit "Qualifikationen" auszustatten, wird z.B. in der Einführung zu den Lehrplänen und Richtlinien für die Hauptschule gestellt.

4 vgl. H. Giesecke: Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München 1974, S. 9, hier heißt es, daß junge Menschen "durch wissenschaftliche Bearbeitung des Bewußtseins aus der historisch verschuldeten Unmündigkeit zu befreien" seien.

5 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule, TEXTILGESTALTUNG, S. TX/2

6 ebenda, S. TX/7

7 ebenda

8 Technik meint in diesem Zusammenhang die handwerklichen Textiltechniken, die innerhalb der Textilgestaltung eine Schlüsselfunktion haben. Zwei Ebenen sind zu unterscheiden: Technik als rein manuelle Tätigkeit zum Erlernen des technischen Prinzips, z.B. Flechten-Können, Knüpfen-Können - und Technik als gestaltendes, formendes Tun, um z.B. Strukturen zu setzen, zu verzieren.

9 L. Reichert: Handarbeit - Textil-Werkerziehung , a.a.O., S. 365

1o ebenda

11 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule, S. TX/3

12 L.Reichert: Handarbeit - Textil-Werkerziehung, a.a.O., S. 365

13 zit. nach L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S.159

14 L. Reichert: Handarbeit - Textil-Werkerziehung,a.a.O., S.366

15 ebenda

16 ebenda

17 ebenda, S. 365

18 Chr. Meves: Erziehung zur Frau in Reihe:Pädagogik und freie Schule, Heft 16. Hrsg. von der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Köln 1980, S. 24

19 L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O., S. 12

20 ebenda, S. 162

21 L. Immenroth: Bedeutung und Stellenwert des praktischen Tuns im Unterricht - oder Die kulturelle Bedeutung der Textilgestaltung in: Textilarbeit Unterricht, Heft 5, November 1979

22 ebenda; vgl. dazu Kultusminister des Landes NRW (Hg.): Empfehlungen für den Unterricht in den Klassen 9 und 10 der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen TEXTILGESTALTUNG. In dieser curricularen Fortschreibung werden die erweiterte Fachstruktur und der fachdidaktische Ansatz detailliert vorgestellt.

23 ebenda, S. 196

24 ebenda, S. 197

25 zit. nach L. Immenroth: Textilwerken, a.a.O.,S. 163

26 M. Grupe: Der Kulturwert der Nadelarbeit,a.a.O.,S. 1

2. TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHT IN DER WERTSCHÄTZUNG EINIGER PERSÖNLICHKEITEN

1 Arnold/Eysenck/Meili: Lexikon der Psychologie. Neuausgabe, Erster Band, Freiburg, Basel, Wien 1980, Sp. 556

2 ebenda

3 zit. nach D.-L. Scharmann: Probleme der personalen Selbstentfaltung in der industriellen Arbeitswelt in: Theodor Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart 1966, S.205

4 ebenda, S.206

3. DAS EIGENWERTIGE DES TEXTILGESTALTUNGSUNTERRICHTS

1 F. Krueger: Der Strukturbegriff in der Psychologie, Jena 1924; ders. Die Lehre vom Ganzen, Bern 1948; A.Wellek; Ganzheit und Strukturtheorie, Bern 1955; F.Sander: Funktionale Struktur, Erlebnisganzheit und Gestalt, Jena 1942.

3.1 Musisch-kulturelle Bildung führt zu Wert- und Sinnerfahrung

1 Arnold/ Eysenck/ Meili: Lexikon der Psychologie, Bd. 1, a.a.O., Sp. 123

2 H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Bd. I, Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1971, 3. Auflage, S. 358

3 K. Odenbach: Lexikon der Schulpädagogik, Begriffe von A - Z. Braunschweig 1974, S. 81

4 Fr. Weigl: Die Wertwelt der Volksschuljugend. Paderborn 1929, S. 1o

5 E. Spranger: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München und Hamburg, S. 21

6 vgl. V.E. Frankl: Ärztliche Seelsorge. München 1975, S. 6o ff

7 vgl. J. Dondorf: Psychologie des täglichen Lebens mit praktischen Fällen. Essen 1973, S. 117 und V.E. Frankl: Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 6o

8 Chr. Salzmann:Sinn-Erfahrung als erzieherische Dimension im Lebens- und Lernbereich Haushalt in: Pädagogische Rundschau, 34. Jg., Heft 1o, Oktober 198o, S. 643 f

9 ebenda, S. 644

1o ebenda, S. 644, der Begriff "Arbeitende" wurde von mir durch "Gestaltende" ersetzt

11 V.E. Frankl: Ärztliche Seelsorge, a.a.O., S. 39

12 ebenda, S. 6o

13 A. Portmann: Biologie und Geist. Zürich 1965, S. 182

14 W. Durant: Kulturgeschichte der Menschheit. Bd. I, Die Entstehung der Kultur. Das Vermächtnis des Ostens. Edition Rencontre Lausanne o.J. S. 32

15 Chr. Salzmann: Sinn-Erfahrung als erzieherische Dimension im Lebens- und Lernbereich Haushalt, a.a.O., S. 644

16 K. Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 356

17 vgl. W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 43 ff, S. 13 f

ENKULTURATION UND PERSONALISATION DURCH MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG

1 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner. München, Düsseldorf 1964 [10], S. 13

1. DIE BILDUNGSTHEORETISCHE EXPLIKATION

1.1 Der Bildungsprozeß im Unterricht

1 K.Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N. Kluge (Hg.) Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 351 f

2 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 27

3 Willmann-Institut München (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik, Erster Band, Freiburg, Basel, Wien 1977, S. 3o7

4 ebenda, S. 3o8

5 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 13

6 ebenda, S. 15

7 ebenda

8 W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 43

9 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerscheinsteiner, a.a.O., S. 15

10 Wort des Papstes an das Diplomatische Corps: Das Wettrüsten endlich beenden in: L'OSSERVATORE ROMANO, Wochenausgabe in deutscher Sprache, 30. Januar 1981, Nr. 5, S. 5

11 ebenda, S. 4

12 ebenda, S. 5

13 vgl. J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S.29

14 ebenda, S. 28

15 ebenda, S. 35

16 ebenda, S. 30

17 ebenda, S. 15

18 vgl. L. Schenk-Danzinger: Entwicklungspsychologie Wien 1977, 11., neubearbeitete Auflage, S. 33

19 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation a.a.O., S. 36 von Georg Kerschensteiner

20 ebenda

21 ebenda

22 J. Maritain: Erziehung am Scheideweg. Bad Nauheim 1962 ^{3}, S. 22; vgl. auch S. 18

23 zit. nach J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 37

24 W. Hehlmann: Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974, 12. ergänzte Aufl., S. 90

25 J. Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 3

26 ebenda

27 ebenda

28 ebenda, S. 62

29 ebenda

3o ebenda, S. 59

31 ebenda, S. 65

32 ebenda, S. 67

33 ebenda, S. 66

34 ebenda, S. 68

35 ebenda, S. 6o, von mir unterstrichen

36 W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a.a.O., S. 43

37 Ph. Lersch: Aufbau der Person. München 1966[1o], S. 42

38 K. Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 354

39 M. Buber: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1979, S. 7

4o J.Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 81

41 ebenda

42 ebenda, S. 83 f

43 vgl. W. Klafki: Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung in : Auswahl - grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die deutsche Schule hrg. von Roth u. Blumenthal, Hannover 1974 [11], S. 11 f

44 J.Dolch (Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner, a.a.O., S. 84

45 vgl. ebenda, S. 92

46 ebenda, S. 93

47 vgl. W. Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, a.a.O., S. 11

48 ebenda, S. 12

2. DIE ANTHROPOLOGISCH-PSYCHOLOGISCHE GRUNDLEGUNG

1 Th.Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G.Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart 1968, S. 35

2.1 Die anthropologisch-psychologische Fragestellung

1 K. Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N.Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 352

2 A. Schäfer: Musische Erziehung in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 33o

3 vgl. E. Roth: Persönlichkeitspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1977 5. S. 115 ff

4 Ph. Lersch: Aufbau der Person, a.a.O., S. 38

5 vgl. Ph. Lersch: Der Mensch als Schnittpunkt. Fragen der Psychologie und Anthropologie der Gegenwart. München 1969, S. 11 ff

6 ebenda, S. 1o5

7 ebenda, S. 11

8 H.Roth: Pädagogische Anthropologie, a.a.O S. 183

9 ebenda, S. 74

1o G. Wurzbacher: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 14

11 ebenda

2.2 Die strukturale und prozessuale Auffassung der Persönlichkeit

1 vgl. A. Schäfer: Musische Erziehung in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 34

2 ebenda, S. 33o

3 A.Vetter: Personale Anthropologie. Aufriß der humanen Struktur. Freiburg, München 1966, S. 55

4 ebenda S. 18

5 A. Vetter: Wirklichkeit des Menschlichen. Lebensfragen unserer Zeit. Freiburg, München 1960, S.130

6 ebenda, S. 136

7 ebenda

8 ebenda, S. 142

9 ebenda, S. 137

10 A. Vetter: Personale Anthropologie, a.a.O.,S. 122

11 A. Vetter: Wirklichkeit des Menschlichen, a.a.O., S.134.

12 vgl. ebenda, S. 142

13 ebenda

14 ebenda, S. 168; W. Hehlmann:Wörterbuch der Psychologie, a.a.O., S. 161

15 W. Hehlmann: Wörterbuch der Psychologie, a.a.O.,S.161

16 A. Vetter: Wirklichkeit des Menschlichen,a.a.O.,S.170

17 G. Brandl: Verantwortung als kommunikativer Prozeß. Beiträge zu einer Erziehungspsychologie. Saarbrücken, 1973, S. 21

2.3 Die anthropologisch-psychologische Bedeutung der musisch-kulturellen Bildung als Persönlichkeitsbildung

1 A. Schäfer:Musische Erziehung in:N.Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 343

2 ebenda, S. 345

3 K. Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N.Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 365

4 vgl. hierzu die zitierten Stimmen in der Einleitung

5 A. Vetter: Wirklichkeit des Menschlichen,a.a.O., S.191

6 ebenda, S. 192

7 ebenda, S. 195

8 ebenda

9 ebenda, S. 197

1o vgl. ebenda, S. 199

11 J. Flügge: Vergesellschaftung der Schüler oder: "Verfügung über das Verfügbare", Sondierung einer Bildungsreform. Bad Heilbrunn/Obb. 1979, S. 75

12 ebenda, S. 67

13 ebenda

14 vgl. S.69 der Arbeit

15 J. Flügge: Vergesellschaftung der Schüler oder: "Verfügung über das Verfügbare", a.a.O., S. 16

16 ebenda, S. 77

17 A.Vetter: Personale Anthropologie, a.a.O., S. 72

18 ebenda

19 ebenda

2o ebenda, S.. 72

21 ebenda, S. 73

22 J.Flügge: Vergesellschaftung der Schüler oder: "Verfügung über das Verfügbare",a.a.O., S. 79

23 ebenda, S. 78

24 Arnold, Eysenck, Meili: Lexikon der Psychologie, Bd. 2, a.a.O., Sp. 843

25 D. Seinig: Die redende Hand - Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschule und Seminar. Leipzig 1911.

26 ebenda, S. III

27 Arnold/ Eysenck/ Meili :Lexikon der Psychologie, Bd. 2, a.a.O., Sp. 843

28 vgl. S.38 der Arbeit

29 E.Parnitzke: Von den Ausdrucksbereichen der Hand in: Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen. Berlin 1911.

3o ebenda, S. 6

31 ebenda, S. 9

32 Amadou Hampâté Bâ: Afrikanische Kunst - Wo die Hand Ohren hat in: Kurier: Auf der Suche nach einer kulturellen Identität. Zeitschrift der Unesco, Nr. 2/1978, 17. Jg.

33 ebenda, S. 12

34 Dienst am Wort in Reihe: Religiöse Bildungsarbeit, Stuttgart 1980, S. 294

35 Amadou Hampâté Bâ: Afrikanische Kunst - Wo die Hand Ohren hat, a.a.O., S. 12

36 D. Seinig: Die redende Hand, a.a.O., S. 11

37 vgl. F. Kopp: Sinn und Grenzen musischer Erziehung in: N.Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 308

38 N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 13

39 vgl. ebenda, S. 13 - 20

40 A. Schäfer: Musische Erziehung in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 340

41 K. Widmer: Musische Bildung in anthropologischer Sicht in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 362

42 H. Wilmsen: Musische Bildung als Erziehungsprinzip (Grundgedanken musischer Bildung) in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S.119

43 Deutscher Werkbund Bayern (Hg.): Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Ganzheit, a.a.O., S. 7

44 H. Wilmsen: Musische Bildung als Erziehungsprinzip in: N. Kluge (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, a.a.O., S. 119

3. ENKULTURIERENDE UND PERSONALISIERENDE PROZESSE

1 Th. Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G.Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 35

2 G. Wurzbacher: Sozialisation - Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S.13

3. R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktor. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. II. Stuttgart 1966, S. 146

4. Th. Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G.Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 38

3.1 Prozeß der Enkulturation

1 Th. Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G.Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 4o

2 vgl. S. 8o der Arbeit

3 Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule, TEXTILGESTALTUNG, S. TX 3

4 vgl. E. Roth: Persönlichkeitspsychologie, a.a.O., S. 83

5 ebenda, S. 88

6 Eduard Spranger: Auf der Suche nach Bildungsgütern in: B. Gerner (Hg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart, Darmstadt 1963, S. 134

7 Th. Wilhelm: Sozialisation und soziale Erziehung - Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 136

8 ebenda

9 ebenda

1o vgl. G. Radel: Nadelarbeit - Fach oder Teil unserer Kulturgestaltung in: Ganzheitliche Bildung, Monatsschrift für neuzeitliche Schularbeit 1962, S. 273ff

11 ebenda, S. 273

12 vgl. R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 146

13 G. Wurzbacher: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen,a.a. O., S.13

14 Arnold/ Eysenck/ Meili: Lexikon der Psychologie, a.a.O., Sp. 1181

15 R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 147 f

16 G. Wurzbacher: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S.14

17 Th. Scharmann: Beiträge zur Theorie und Empirie der sozial-individualen Integration in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 43

18 G. Wurzbacher: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S.14

19 Th. Scharmann: Beiträge zur Theorie und Empirie der sozial-individualen Integration in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren ,a.a.O., S. 43

2o R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 144 f

21 G. Radel: Nadelarbeit - Fach oder Teil unserer Kulturgestaltung, a.a.O., S. 273

22 R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 148

3.2 Prozeß der Personalisation

1 A. Petzelt: Von der Frage - Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg i. Br. 1962, S.146

2 R. Guardini: Die Lebensalter, Ihre ethische und pädagogische Bedeutung, Würzburg 1955, S. 7

3 H. Roth: Pädagogische Anthropologie, a.a.O.,S. 149

4 A. Petzelt: Kindheit-Jugend-Reifezeit, Freiburg i. Br., S. 2o

5 Th. Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 51

6 G. Wurzbacher: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 14

7 ebenda

8 ebenda

9 ebenda

1o D. Claessens: Familie und Wertsystem, Berlin 1972, S. 123

3.3 Enkulturation und Personalisation als heuristische Kategorien

1 Da die Grundfaktoren - Person, Gesellschaft, Kultur - vor allem in soziologischer Sicht das kulturelle Verhalten des Menschen bestimmen, wird dem Prozeß der "Sozialisation, Enkulturation, Personalisation" (PARSONS) innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung heute eine besondere Bedeutung beigemessen. Mit Forschungsergebnissen wird belegt, daß das Soziale, Kulturelle und Personale korrelative Größen seien, die in einer schöpferischen Spannung zueinander stehen und daß der Vorgang der "sozial-indivualen Integration" als ein kulturspezifisch geprägter und ein über das Kindes- und Jugendalter hinausgehender Vorgang verstanden werden müsse, "der der Herstellung eines relativ stabilen Wirkungszusammenhanges zwischen Person, Kultur und Gesellschaft dient" (WURZBACHER, SCHARMANN). Ralph LINTON übt an dem bisherigen Vorgang der Forschung Kritik und sagt, daß keineswegs das Individuum der Psychologie, die Gesellschaft der Soziologie und die Kultur der Kulturanthropologie zugeordnet werden dürfe, da "die Integration zwischen Individuum, Gesellschaft und Kultur eine so enge ist und ihre Wechselbeziehungen so beständig sind, daß der Forscher, der versucht, nur mit einer Disziplin und ohne Bezugnahme auf die beiden anderen zu arbeiten, alsbald auf einen toten Punkt gerät." Vgl. dazu die Forschungsbeiträge in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O. und Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O.

2 Th. Scharmann: Beiträge zur Theorie und Empirie der sozial-individualen Integration in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 45

3 K. Utermann: Integrationstheorie und Sozialarbeit in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 197

4 ebenda

5 ebenda

6 ebenda

3.4 Zusammenfassung und weiterverweisende Perspektiven

1 Th. Wilhelm: Sozialisation und soziale Erziehung in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 153

2 Th. Scharmann: Psychologische Beiträge zu einer Theorie der sozial-individualen Integration in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 53

3 R. Fuchs: Mathematische und naturwissenschaftliche Schulbildung als Sozialisation und Enkulturation in: Th. Scharmann (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, a.a.O., S. 147

4 Fr. W. Kron (Hg.): Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, Bad Heilbrunn/Obb. 1980.

Seit der Schulreformdiskussion, Mitte der 60er Jahre, hat das Thema "soziales Lernen" an Bedeutung gewonnen. Dazu KRON: "Die Diskussion über das Thema 'soziales Lernen' wird auf dem Hintergrund der vielfältigen Forschungsergebnisse und theoretischen Ansätze der Sozialisation geführt und ist auch nur von diesen her zu verstehen.In der neueren Zeit ist eine Bestärkung jenes Theorieansatzes zu beobachten, der mit dem Sammelbegriff 'symbolischer Interaktionismus' zu bezeichnen ist und durch den die situative Ebene in das Blickfeld rückt. Damit werden in besonderer Weise die vielfältigen Bedingungen der Interaktion zwischen den Handelnden in ihrer die Persönlichkeit der Interagierenden beeinflussenden und bildenden Funktion thematisch. Desgleichen werden aber auch die Interaktionen selbst sowie der darin sich konstitutierende und ablaufende Prozeß der Persönlichkeitsbildung und die Bewährung der Persönlichkeit der Interagierenden in ihrem sinnhaft- gegenseitigen - d.h. sozialen - Handeln und Lernen bedeutsam." (S. 7)

5 ebenda, S. 7

6 H. Roth: Soziale Lernprozesse als schulische Voraussetzung für spätere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Lernprozesse, S. 42

7 ebenda,S. 43

8 ebenda

FOLGERUNGEN FÜR DIE FACHDIDAKTISCHE INTENTIONALITÄT

1 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen,a.a.O., S. 33

2 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Musisch-kulturelle Bildung, a.a.O., Vorbemerkungen

3 G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, Leipzig, Berlin 1926, S. 17

4 K. Traut: Der Bildungswert wirtschaftlicher Unterrichtsfächer in: Katholische Bildung,Heft 2, 81. Jg., S.97

5 Th. Wilhelm: Sozialisation und soziale Erziehung in: G. Wurzbacher (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S. 136 f

6 ebenda, S. 137

1. DER WERTASPEKT IM MUSISCH-KULTURELLEN BILDUNGSPROZEß

1 vgl. E. Spranger: Lebensformen, a.a.O.

2 H. Remplein: Psychologie der Persönlichkeit. Die Lehre von der individuellen und typischen Eigenart des Menschen, München/Basel 1956^2, S. 565

3 ebenda, S. 35

4 ebenda, S. 36

5 vgl. ebenda, S. 34

6 ebenda, S. 565

7 J. Dondorf:Psychologie des täglichen Lebens, a.a.O., S. 116

8 ebenda, S. 116

9. vgl. E. Spranger: Lebensformen, a.a.O., S. 3o ff
1o. ebenda, S. 391
11. ebenda, S. 3o ff
12. ebenda, S. 31
13. ebenda, S. 32
14. ebenda, S. 33
15. ebenda
16. ebenda
17. ebenda, S. 39
18. ebenda, S. 99
19. ebenda, S. 21; S.2o5
2o. ebenda, S. 19
21. ebenda

1.2 Hinführung zum Werterkennen und Werten

1. G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung, a.a.O., S. 1o
2. D.R. Krathwohl/ B.S. Bloom / B. Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim u. Basel 1978 ^{2}, S. 6
3. ebenda
4. ebenda, S. 129
5. ebenda
6. ebenda, von mir gesperrt
7. vgl. nachfolgend a.a.O., S.13o - 143
8. ebenda, S. 138
9. K. Traut: Der Bildungswert wirtschaftlicher Unterrichtsfächer, a.a.O., S. 1o9

2. DIE ROLLE DER LEHRERPERSÖNLICHKEIT

1. A. Petzelt: Von der Frage, a.a.O., S. 135
2. zit. nach H. Bach: Zur Erziehungsaufgabe der Schule, a.a.O., S. 155
3. A. Petzelt: Von der Frage, a.a.O., S. 136
4. ebenda, S. 137
5. ebenda, S. 12o

SCHLUßBEMERKUNGEN

1. H. Bath: 3o Thesen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6, S. 2o7
2. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Musisch-kulturelle Bildung, a.a.O., S. 6
3. Heinz BACH hebt in seiner Wertschätzung diese Defizite als Folge der Vernachlässigung handwerklicher Betätigung hervor.
4. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Musisch-kulturelle Bildung, a.a.O., S. 6

2. LITERATURVERZEICHNIS

Altmann, E., M. Grupe, A. Mundorff: Methodik des Nadelarbeitsunterrichts, Leipzig/Berlin 1927 [2].

Barsig, W./H. Berkmüller: Die Unterrichtsvorbereitung für die Schule von heute, Donauwörth 1978[8].

Barz, Helmut: Vom Wesen der Seele, Stuttgart, Berlin 1979.

Bauch, Bruno: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter, Leipzig 193o.

Beck, Heinrich: Philosophie der Technik, Perspektiven zu Technik-Menschheit-Zukunft, Trier 1969.

Becker, H.H. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn 1971.

Behrendt, Richard F.: Der Mensch im Licht der Soziologie, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1962[3].

Benedict, Ruth: Urformen der Kultur, Hamburg 1955.

Bracken, Helmut v. (Hg.): Gordon W. Allport: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim 197o.

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1971.

Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1973[14].

Bloom, B.S. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel 1972.

Böckle, Franz u.a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Band 8, Freiburg i.Br. 198o.

Bradley, Jack I. u. James N. Mc Clelland:Grundlegende statistische Begriffe, Bern u. Stuttgart 1966.

Brandl, Gerhard: Verantwortung als kommunikativer Prozeß, Beiträge zu einer Erziehungspsychologie, Saarbrücken 1973.

Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1979.

Bühler, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit, München, Zürich 1978, 142-148 Tausend.

Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem, Eine Studie zur "zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie", Berlin 1972 3.

Correll, Werner: Persönlichkeitspsychologie, Eine Einführung in die Persönlichkeitspsychologie von Freud bis Skinner, Donauwörth 1976.

Cropley, Arthur J.: Unterricht ohne Schablone - Wege zur Kreativität, Ravensburg 1978.

Däumling, Adolf (Hg.): Philipp Lersch: Seelenleben und Menschenbild, Festschrift, München 1958.

Derbolav, J./H.Roth (Hg.): Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959.

Deutscher Werkbund Bayern (Hg.): Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit - Ein Symposion des Werkbundes, dtv München 1979.

Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik 18. - 2o. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 197o.

Dolch, J.(Hg.): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation von Georg Kerschensteiner. München, Düsseldorf und Stuttgart 1964, 1o. unveränderte Auflage.

Dondorf, Jakob: Psychologie des täglichen Lebens mit praktischen Fällen, Essen 1973.

Durant, Will: Kulturgeschichte der Menschheit I, Das Vermächtnis des Ostens - Die Entstehung der Kultur, Editions Rencontre Lausanne o.Jg.

Ellwanger, Wolfram: Seelische Entwicklung des Schulkindes, Freiburg i.Br. 1979.

Elsenbroich, Hans: Existenz und Ganzheit in Erziehung und Unterricht, Freiburg i.Br. 196o

Flitner, A. und Hans Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1969.

Flügge, Johannes: Die Entfaltung der Anschauungskraft, Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963.

Flügge, Johannes: Vergesellschaft der Schüler oder "Verfügung über das Verfügbare", Sondierung einer Bildungsreform, Bad Heilbrunn/Obb. 1979.

Flügge,Johannes (Hg.): Zur Pathologie des Unterrichts, Befragung des pädagogischen Fortschritts, Bad Heilbrunn 1971.

Frankl, Viktor E.: Ärztliche Seelsorge, München 1975.

Frankl, Viktor E.: Das Leiden am sinnlosen Leben, Freiburg i.Br. 1977.

Frankl, Viktor E.: Der Mensch auf der Suche nach Sinn, Freiburg i.Br. 1972.

Frankl, Viktor E.: Logos und Existenz, Wien 1951.

Friedmann, Hermann: Das Gemüt. Gedanken zu einer Thymologie, München 1956.

Fromm, Erich: Haben oder Sein, Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, dtv München 1980^{5}.

Gagne, Robert M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens, Beiträge zu einer neuen Didaktik, Hannover 1973^{3}.

Gerner, Berthold (Hg.): Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart, Darmstadt 1963.

Giesecke, Hermann: Bildungsreform und Emanzipation, Ideologiekritische Skizzen, München 1974.

Götsch, Georg: Musische Bildung, 3 Bde., Wolfenbüttel 1949-1956.

Grossart, Friedrich: Gefühl und Strebung, Wesen und Systematik des Gefühls, München/Basel 1961.

Guardini, Romano: Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung, Würzburg 1955.

Guardini, Romano: Grundlegung der Bildungslehre - Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1955.

Habrich, L.: Pädagogische Psychologie, Die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre, Kempten 1903^{2}.

Hagemann, Georg: Psychologie - Elemente der Psychologie, Freiburg i.Br. 1911.

Hammel, W.: Krise und Bildung, Das Phänomen der Krise im Zusammenhang von Reifung, Bildung und Erziehung, Ratingen b. Düsseldorf 1967.

Hall, Calvin S./Garder Lindzey: Theorie der Persönlichkeit, Band I, München 1978.

Heimann, Paul: Didaktik 1965 in: Unterricht - Analyse und Planung hrsg.von A. Blumenthal u. W. Ostermann, Hannover 1972 ^{6}.

Hentig, Hartmut v.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969[2].

Heitger, Martin (Hg.): Pädagogik, Darmstadt 1972.

Horn, Hermann: Erziehung ist mehr als Information und Sozialisation, Dortmund 1978.

Huizinga, J.: Homo Ludens - Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur, Basel, Brüssel, Köln, Wien 1949 [3].

Immenroth, Lydia: Textilwerken, Der pädagogische Problemstand im Handarbeitsunterricht der Mädchen, Ratingen, Wuppertal, Kastellaun 197o.

Jaffé, Aniela: C.G. Jung - Bild und Wort, Olten und Freiburg 1979.

Jung, C.G.: Der Mensch und seine Symbole, Olten und Freiburg i.Br. 1979[1o].

Jung, C.G.: Bewußtes und Unbewußtes, mit einem Vorwort von E. Böhler und einem Nachwort von Aniela Jaffé, Frankfurt a.M. 1979, 221 - 227. Tausend.

Jung, C.G.: Welt der Psyche, München 1978 [5].

Kampmann, Theoderich: Anthropologische Grundlagen ganzheitlicher Frauenbildung, Paderborn 1946.

Keiter, Friedrich: Verhaltensbiologie des Menschen auf kultur-anthropologischer Grundlage, München,Basel 1966.

Kern, Artur (Hg.): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, Freiburg i.Br.1965.

Kerschensteiner, Georg: Charakterbegriff und Charaktererziehung, Leipzig, Berlin 1915[2].

Kerschensteiner, Georg: Theorie und Bildung, Leipzig, Berlin 1926.

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung in: Auswahl - grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule hrg. von H. Roth und A. Blumentahl, Hannover 1974 [11].

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

Klein, Gerhard: Persönlichkeitsentwicklung in der Schule. Eine pädagogische Untersuchung deutscher Nachkriegskinder, Heidelberg 1965.

Kluge, Norbert (Hg.): Vom Geist musischer Erziehung, Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip, Darmstadt 1973.

Kohler, Ivo (Hg.) James J. Gibson: Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung, Bern, Stuttgart, Wien 1973.

Kohlmann, Thaddäus: Die Psychologie der motorischen Begabung, Wien, Stuttgart 1958.

Krathwohl, D.R./B.S. Bloom/ B.B. Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim u.Basel 1978.

Krause, F./J. Metzel: Unterricht in den Nadelarbeiten in der Erziehungsschule, Göthen 19o1 ^{3}.

Kron, W. (Hg.): Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, Bad Heilbrunn/Obb. 198o.

Krueger, F.: Das Wesen der Gefühle, Leipzig 1928.

Landau, Erika: Psychologie der Kreativität, München/Basel 1969.

Langeveldt, Matinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1964, 2. erw. Auflage.

Lersch, Philipp: Aufbau der Person, München 1966 ^{1o}.

Lersch, Philipp: Der Mensch als Schnittpunkt. Fragen der Psychologie und Anthropologie der Gegenwart, München 1969.

Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen. Eine Einführung in die Sozialpsychologie, München 1965.

Lippert, Elisabeth (Hg.): Hauswirtschaftlich-familiale Bildung. Bildungspolitik im Widerstreit zwischen Sache und Mensch, Esslingen 197o.

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart 1967.

Löweneck, Max: Denken und Tun. Ein Beitrag zur Lehrplanfrage, München 1911.

Mager, Robert F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1977.

Mahr, Fran/Albert Schlereth: ALTERNATIVEN homo faber - homo ludens, München 1971.

Maritain, Jacques: Erziehung am Scheideweg, Bad Nauheim 1962 ^{3}.

Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a.M. 1968.

Metzger, Wolfgang: Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt a.M. 1949.

Metzger, Wolfgang: Stimmung und Leistung. Die affektiven Grundlagen des Lernerfolgs, Münster 1965.

Meves, Christa: Manipulierte Maßlosigkeit, Freiburg i.Br. 1971[17].

Meyer-Ehlers, Grete: Textilwerken, Arbeit mit Faden und Gewebe, Berlin 1965.

Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie, Einführung für Pädagogen und Psychologen, Göttingen 1975[2].

Moers, Martha: Das weibliche Seelenleben - Seine Entwicklung in Kindheit und Jugend, Bonn 1950.

Möller, Hugo (Hg.): Die Hauptschule. Aufgabe und Probleme erziehungswissenschaftliche Reihe, Band 11, Frankfurt 1972.

Mühle, Günther und Christa Schell (Hg.): Kreativität und Schule, München 1973[3].

Müller-Freienfels, Richard: Die Seele des Alltags, Berlin 1925.

Neff, Günter (Hg.): Kreativität in Schule und Gesellschaft, Voraussetzungen, didaktische Modelle und Perspektiven, Ravensburg 1975.

Otto, Ernst: Optimales Denken, Trainingsprogramm, Stuttgart 1971.

Otto Gunter: Didaktik der ästetischen Erziehung, Ansätze, Materialien - Verfahren mit Beiträgen von Axel Staudte und Günter Wienecke, Braunschweig 1974.

Parnitze, Erich: Von den Ausdrucksbereichen der Hand in: Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen, Berlin 1926.

Petzelt, Alfred: Kindheit - Jugend - Reifezeit, Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung, Freiburg i.Br. 1951.

Petzelt, Alfred: Von der Frage, Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung, Freiburg i.Br. 1962, 2. erw. Auflage.

Portmann, Adolf: Biologie und Geist, Zürich 1965.

Portmann, Adolf: Natur und Kultur im Sozialleben, Ein Beitrag zur Lebensforschung, Basel 1964[2].

Puttkamer, Margarethe v.: Die Erziehung des Kindes im Zeitalter der Technik, Eßlingen am Neckar 1959.

Puttkamer, Margarethe v.: Die Bedeutung der Hand-Arbeit für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes, Eßlingen am Neckar 1958.

Püttmann, Josef: Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik, München 1967-

Reinartz, A., E. Reinartz u.H. Reiser (Hg.): Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder, Berlin 1979.

Remplein, Heinz: Psychologie der Persönlichkeit, München, Basel 1956 [2].

Riess, Anita (Hg.): Psychologie der Zahl, München 1973.

Rohde, Hubert: Die Verwirklichung der Person, Freiburg i.Br. 1963.

Roth, Erwin: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1977[5].

Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart 1969.

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie
I. Band Bildsamkeit und Bestimmung,
II.Band Entwicklung und Erziehung,
Hannover1971[3].

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1962 [6].

Ruprecht, Horst (Hg.): Erziehung zum produktiven Denken, Freiburg i.Br. 1967.

Schallenfeld, Rosalie/Agnes Schaffenfeld: Der Handarbeitsunterricht in Schulen, Frankfurt a.M. 1878[6].

Scharmann, Theodor: Arbeit und Beruf, Tübingen 1956.

Scharmann, Theodor (Hg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren - Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. II, Stuttgart 1966.

Scheel, Walter: Die Zukunft der Freiheit - Vom Denken und Handeln in unserer Demokratie, Düsseldorf und Wien 1979.

Schenk-Danzinger, Lotte: Entwicklungspsychologie, Wien 1977[11].

Schiffler, Horst: Fragen zur Kreativität, Workshop Schulpädagogik, Materialien 6, Ravensburg 1974[2].

Schmücker, Else: Schule und musisches Leben, Berlin, Darmstadt 1952.

Schorb, A.O. (Hg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik, erziehungswissenschaftliche Reihe, Band 9, Frankfurt a.M. 1972.

Schulz, Wolfgang: Unterricht-Analyse und Planung in: Unterricht-Analyse und Planung hrg. von A. Blumenthal und W. Ostermann, Hannover 1972, 6. bearb. Auflage.

Seidenfaden, Fritz: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen, Ratingen 1966.

Seinig, D.: Die redende Hand - Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts in Volksschule und Seminar, Leipzig 1911.

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1966.

Stern, William: Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1923.

Stern, William: Wertphilosophie, Leipzig 1924.

Thomae, Hans: Das Individuum und seine Welt: Eine Persönlichkeitstheorie, Göttingen 1968.

Thomae, Hans: Persönlichkeit, Bonn 1966[2].

Toman, Walter: Einführung in die moderne Psychologie, Wien 1951.

Vetter, August: Personale Anthropologie. Aufriß der humanen Struktur, Freiburg/München 1966.

Vetter, August: Wirklichkeit des Menschlichen. Lebensfragen unserer Zeit, Freiburg, München 1960.

Vloten, Wilhelm v.: Vom Geschmack, München 1928.

Wallis, Allen W. und Harry V. Roberts: Methoden der Statistik. Ein neuer Weg zu ihrem Verständnis, Hamburg 1969.

Weigl,Franz: Die Wertwelt der Volksschuljugend, Paderborn 1929.

Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967[4].

Wojtyla, Karol: Von der Königswürde des Menschen, Stuttgart 1980.

Wurzbacher, Gerhard (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1968.

Wurzbacher, Gerhard (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band III, Stuttgart 1968.

Warner, Theodor: Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin u. Darmstadt 1954.

FACHZEITSCHRIFTEN

Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hg.): Wirtschaft und Erziehung, Heft 6, Juni; Heft 7/8 Juli/August, Wolfenbüttel 1980.

Dienst am Wort in Reihe: Religiöse Bildungsarbeit, Stuttgart 1980.

Ganzheitliche Bildung, Monatsschrift für neuzeitliche Schularbeit, 13. Jahrg., Oberursel 1962.

Informationsdienst des Verbandes Deutscher Tapisseriefabrikanten e.V. (Hg.): Der rote Faden, Pressedienst für Handarbeit, Nr. 27/79.

Katholische Bildung, Heft 9, 78. Jahrg., Paderborn 1978; Heft 2, Februar, 81. Jahrg., Paderborn 1980.

Kunst u. Unterricht, "Denken und Machen", Sonderheft 79, Hannover 1979.

Kurier: Auf der Suche nach einer kulturellen Identität. Zeitschrift der Unesco, Nr. 2/1978, 17 Jahrg..

Pädagogische Rundschau, Heft 10, Oktober, 34. Jahrg., Sankt Augustin 1980.

Textilarbeit u. Unterricht, Heft 5, November, 50. Jahrg., Baltmannsweiler 1979.

Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 53. Jahrg., Münster 1977; Heft 1, Heft 2, Heft 3, Bochum 1980.

SCHRIFTEN

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Musisch-kulturelle Bildung, Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan, Band I: Textteil; Band II: Dokumentationsteil, Stuttgart 1977.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Bildungsgesamtplan, Bde. I - II, Stuttgart 1974 ^{2}.

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1971 ^{3}.

Die Pädagogische Hochschule - Struktur und Aufgabe, Ratingen bei Düsseldorf 1964.

Diözesanrat der Katholiken im Bistum Essen (Hg.): Katholische Schulen in freier Trägerschaft - Dokumentation, Essen 1978.

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1966.

Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft e.V. (Hg.): Schriftenreihe "Pädagogik und freie Schule", Heft 16, Köln 1980.

Grütters, Friedrich (Hg.): Dortmunder Hochschulreden, Bd. 1, Ratingen bei Düsseldorf 1965.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Textilgestaltung, Ratingen bei Düsseldorf o. Jg.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Textilgestaltung, Ratingen bei Düsseldorf o.Jg.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Textilgestaltung - Unterrichtsempfehlungen Sekundarstufe I - Gymnasium.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(Hg.): Realschule - Richtlinien Textilgestaltung, Köln 1979.

Mut zur Erziehung: Beiträge zu einem Forum am 9./1o. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn, Bad Godesberg, Stuttgart 1978.

Schlederer, Franz: Erziehung zu personaler Existenz, Dissertation, München 1964.

Wingler, H.M. (Hg.): Bauhaus - Archiv Berlin, Reihe "museum", September, Braunschweig 1979.

LEXIKA UND WÖRTERBÜCHER

Arnold/Eysenck/Meili (Hg.): Lexikon der Psychologie,Bde. I - III, Freiburg i.Br. 198o Neuausgabe.

Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart 1974, 12. ergänzte Auflage.

Lersch, Philipp/Hans Thomae (Hg.): Handbuch der Psychologie, 4. Band, Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen 196o.

Odenbach, Karl: Lexikon der Schulpädagogik, Begriffe von A - Z, Braunschweig 1974.

Roth, Leo (Hg.): Handlexikon der Erziehungswissenschaft, München 1976.

Thomas,Karin: Sachwörterbuch zur Kunst des 2o. Jahrhunderts, Köln 1977 ^{3}.

Trümper, Herbert (Hg.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. I, Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik, Berlin 1953.

Willmann-Institut München-Wien (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik, Bde. I - III, Freiburg, Basel, Wien 1977.

L E B E N S L A U F

geboren:	15.05.1941 in Herne	
Schule:	1948 - 1950	Katholische Volksschule in Herne
	1950 - 1956	Volksschule in Bochum
	1956 - 1959	Kaufmännische Berufsschule in Bochum
	01.04.1973- 31.12.1973	Volkshochschule in Bochum zwecks Vorbereitung auf die "Sonderprüfung"
Abschlüsse:	1956	Abschlußzeugnis der Volksschule
	1959	Abschlußzeugnis der Berufsschule
	1974	Zeugnis über die Sonderprüfung
Studium:	01.04.1974- 15.12.1981	an der Universität Dortmund (ehem. PH Ruhr, Abt. Dortmund) - Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen - Diplomstudium in den Erziehungswissenschaften - Promotionsstudium
	01.09.1977- 30.09.1978	Vorbereitungsdienst am Bezirksseminar Bochum
Abschlüsse:	05.05.1977	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule
	28.06.1978	Diplom-Hauptprüfung in den Erziehungswissenschaften (Diplom-Pädagoge)
	05.09.1978	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
Berufstätigkeit:	01.04.1956- 24.03.1959	Kaufmännische Lehre im Einzelhandel
	01.04.1959- 14.04.1960	Einzelhandelskaufmann
	15.04.1960- 30.06.1973	Kaufmännische Angestellte im Großhandel
	01.09.1977- 30.09.1978	Lehramtsanwärter an einer Hauptschule in Bochum
	02.11.1978	Wissenschaftliche Assistentin (md.d.V.b.) im Fach Textilgestaltung, Abteilung 16, Universität Dortmund